

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

رسالة مقدمة من

نشوة نبيل يوسف علي

للحصول على درجة الماجستير في التربية (تربية الطفل)

إشراف

أ.د. كريمان محمد عبد السلام بدير
أستاذ علم النفس التعليمي
ورئيس قسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

د. عزة جلال الدين عبد الحميد
مدرس بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

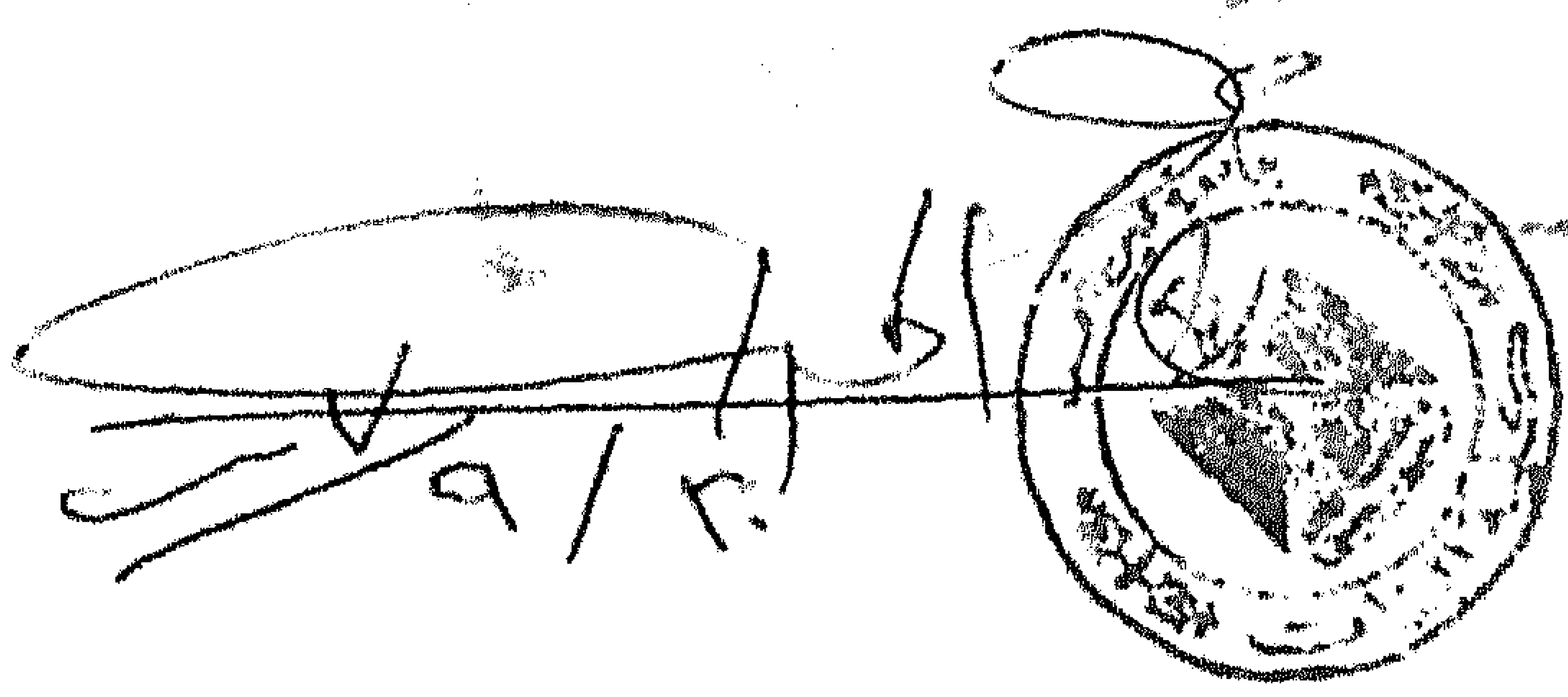
٢ / ٧ / ٢٠١٧

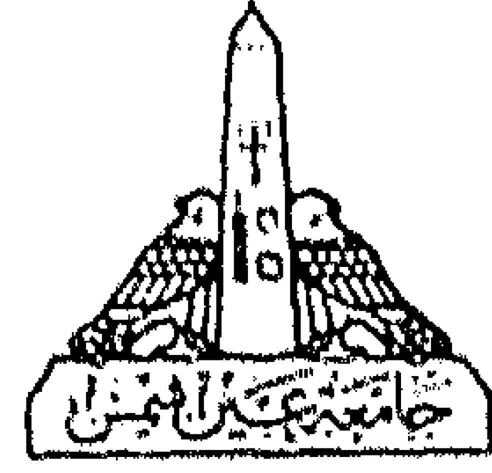
سعد محمد عبد الكريم أستاذ نفس تربوي رياض الأطفال بالأزهر

كريمان محمد بدير أستاذ نفس طفل رياض الأطفال بالأزهر

أسماء محمد عبد العال أستاذ علم النفس بمعهد

الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس





كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

رسالة مقدمة من

نشوة نبيل يوسف علي

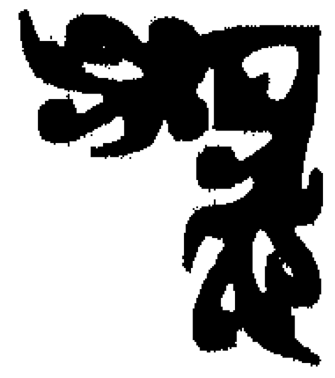
للحصول على درجة الماجستير في التربية (تربية الطفل)

إشـــراف

أ.د. كريمان محمد عبد السلام بدير
أستاذ علم النفس التعليمي
ورئيس قسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

د. عزة جلال الدين عبد الحميد
مدرس بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م

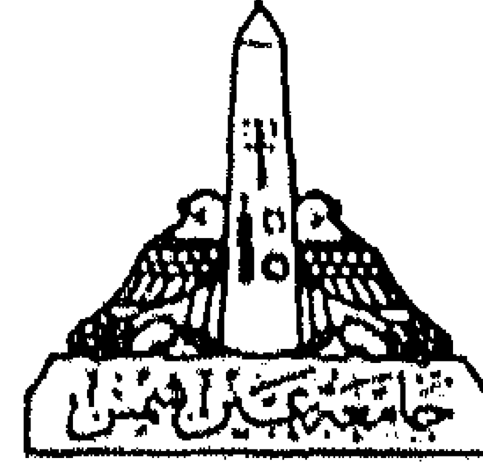


بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق (١) خلق الإنسان من علق (٢)
اقرأ وربك الأكرم (٣) الذي علم بالقلم (٤) علم
الإنسان ما لم يعلم (٥) .

صدق الله العظيم
الآية (١-٥) سورة العلق





كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

صفحة العنوان

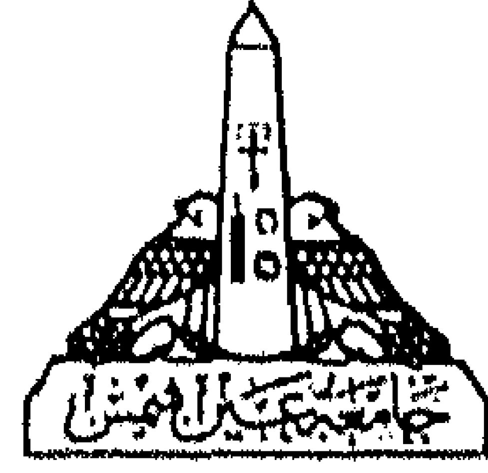
اسم الطالبة : نشوة نبيل يوسف علي

الدرجة العلمية : الماجستير في التربية (تربية الطفل)

القسم التابع له : تربية الطفل

اسم الكلية : البنات للآداب والعلوم والتربية

الجامعة : عين شمس



كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

رسالة ماجستير

اسم الطالب : نشوة نبيل يوسف علي

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

اسم الدرجة : الماجستير في التربية (تربية الطفل)

لجنة الإشراف

١- **أ.د. كريمان عبد السلام بدير** أستاذ علم النفس التعليمي – رئيس قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

٢- **د. عزة جلال الدين عبد الحميد أبو العطاء** مدرس علم النفس بقسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

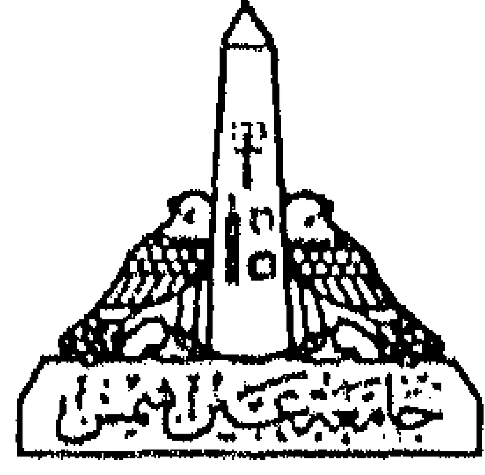
تاريخ البحث / / م

الدراسات العليا:-

ختم الإجازة / / م

أجيزت الرسالة بتاريخ / / م

موافقة مجلس الكلية	**موافقة مجلس الجامعة**
..../..../.......م	/..../......م



كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

ليت الكلمات أن تعطي كل ذي حق حقه، أو ترد لذوى الفضل قدراً مما قدموه للباحثة من عون وسند في سبيل إتمام هذا العمل.

وفي المقام الأول أتقدم بكلمات شكري إلى الأستاذة الجليلة:

١- أ.د/ **كريمان بدير** – التي أعطت من وقتها وجهدها الكثير والكثير وكانت توجيهاتها نبراساً تهتدي به الباحثة، والتي أثرت الباحثة بفيض علمها وسماحة خلقها والتي لم تجد مجالاً إلا وشدت به أزري وضاعفت فيه من جهدي وفقها الله فيما تسعى إليه لنهضة هذا القسم وجزاها الله عني خير جزاء ولها مني أسمى آيات الشكر والعرفان.

٢- د/ **عزة جلال الدين** والتي كان لها عظيم الأثر في توجيه الباحثة وإرشادها فكانت نعم المعلم نهلت من علمها وخلقها الكثير فلسيادتها كل آيات الشكر والتقدير.

٣- أ.د./ **سعد عبد الرحمن** لا يسعني في هذا المجال إلا أن أتقدم لسيادته بعميق امتناني لمنحه الباحثة بعضاً من وقته وجهده بحضور سيادته لمناقشة هذا العمل، جعلني الله عند حسن ظنه، فله مني أسمى معاني التقدير والاحترام.

٤- **كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة/ أسماء عبد العال محمد الجبري** لها مني كل آيات الشكر والتقدير.

٥- كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى والدي ووالدتي لما قدماه لي من جهد وعطف وتشجيع فكانا المعين الذي لا ينضب والنهر الذي لا يجف وكانا نعم السند ولم يدخرا جهداً لشد أزر الباحثة فلهما خالص مودتي وشكري وتقديري جزاهم الله عني خير الجزاء.

٦- ويطيب لي أن أسجل خالص شكري وتقديري إلى مدرسة صلاح الدين للتعليم الأساسي، إدارة ومعلمات ومعلمين وأطفال المدرسة.

والله ولي التوفيق..

الباحثة

إهــداء

إلى دوحة العطاء تختال في ظلها فروع النماء،

إلى شمس الضحى يستقي نوره منها مصباح المساء....

إلى أمي الحبيبـة وأبـي الحبيب

وإلـى زوجي وأبنائـي الأعـزاء

يوسف - يزيد

الفهـــرس

أولاً: فهرس الموضوعات

ثانياً: فهرس الجداول

ثالثاً: فهرس الأشكال

رابعا: فهرس الملاحق

الفصل الأول
مدخل إلى البحث

- المقدمة
- أهمية ومبررات البحث
- مشكلة البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
  - أولاً: عينة البحث
  - ثانياً: أدوات البحث
- مصطلحات البحث

الفصل الأول
المدخل إلى البحث

* **مقدمة:**

يعد مجال التربية الخاصة من المجالات الهامة التي تشغل الدول سعياً إلى تقديم خدمات تربوية مناسبة لأبنائها، وتعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالأطفال غير العاديين هي إحدى الواجهات أو المعايير للحكم على مدى تقدم المجتمع.

وقد حظي مجال صعوبات التعلم باهتمام وتطور كبيرين خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ومن المسلم به أن هذا المجال لم يكن كغيره من المجالات الأخرى للتربية الخاصة معروفاً لمعظم المربين قبل عام ١٩٦٥ حيث يتداخل مع عدد من المفاهيم الأخرى تداخلاً شديداً مثل المعاقين تعليمياً والمعاقين إدراكياً والتأخر الدراسي وبطئ التعلم.

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عادي وقد يكون مرتفعاً من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحسية والعقلية إلا أن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون أقل من ذلك بكثير، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكاناتهم ومن ثم ما يتوقع منهم وما يؤدونه بالفعل، وهو ما قد يؤدي بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبات – على نحو خاطئ – بأنها مظهر من مظاهر تدني الاستعدادات العقلية أو الخلط بينها وبين التأخر الدراسي.

ومن ملامح خطورة هذه المشكلة تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية الطفل والتي تلعب دوراً حاسماً في أدائه المدرسي وتحصيله، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور الطفل بالإحباط

والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة، وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته وربما ينمي مفهوماً سالباً عن الذات وبمرور الوقت تفتر همته وتتزايد اعتماديته على غيره وقد لا يبالي بواجباته المدرسية وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز.

وتشير عديد من الدراسات إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، الفشل في تعلم القراءة والكتابة.

ففي دراسة الروسان (١٩٨٧) التي أجريت على بعض مدارس البيئة الأردنية من المرحلة الابتدائية وجد أن ٢١% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية. (**السيد سليمان، ٢٠٠٠، ٧٧**)

كما تفيد دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) التي أجريت على بعض مدارس التعلم الابتدائي بمحافظة القليوبية واختير لها عينة أولية قوامها ٢٤٥ تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي اتضح أن نسبة صعوبة التعلم لدى هذه العينة ٥٢,٢٤ ككل، بينما بلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة ٤٧,٣٧% وفي الكتابة بلغت ٥٧,٩٦% وفي الفهم والاستيعاب ٤١,٢٢% وفي المحصول اللغوي أو التعبير عن الأحداث التي تتناسب مع العمر الزمني لهذه العينة كانت ٦٨,١٦٠%. (**أحمد عواد، ١٩٨٨، ١٥٠**)

كما تفيد نتائج البحث الذي أجراه مصطفى كامل (١٩٨٨) على بعض مدارس التعلم الابتدائي بمحافظة الغربية أن انتشار صعوبات التعلم لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً بالصف الرابع الابتدائي هي ٢٦%. (**مصطفى كامل، ١٩٩٨، ٢٥٠**)

بينما تفيد دراسة فتحي الزيات (١٩٨٩) التي أجريت على عينة نهائية قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة بأن نماذج الصعوبات الشائعة لدى أفراد هذه العينة ونسب انتشارها كانت على النحو التالي:

* صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة ٢٢,٧%
* صعوبات القراءة والكتابة والتهجي ٢٠,٦%
* صعوبات الإنجاز والدافعية ١٩,٦%. (**فتحي الزيات، ١٩٨٩، ٤٤٥**)

أما دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٢) والتي أجريت على عينة قوامها (٤١٩) طفلاً من أطفال الصف الرابع الابتدائي بالبيئة المصرية (دمياط) فقد أفادت أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى أفراد هذه العينة هي ١٦,٥%، ١٨,٨% ، ١٣,٥% في القراءة والكتابة والحساب على الترتيب. (**فاتن عبدالصادق، ٢٠٠٣، ٥٢**)

أما هويدا حنفي محمود فقد أجرت دراسة سنة (١٩٩٢) يتلخص اهتمامها في تقديم برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعلم الأساسي وقد اختارت الباحثة عينة أولية قوامها (٣٤٥) تلميذاً وقالت أنه تم اشتقاق ثلاثين تلميذاً يعانون من صعوبات التعلم وإذا اعتبرنا أن حالة ٣٠ تلميذاً تمثل عينة التلاميذ الذين توجد لديهم صعوبة في التعلم من مجمل العينة الأولية فإنه بذلك تبلغ نسبة صعوبات التعلم ١١,٥% وهي نسبة مرتفعة إذا ما قورنت بالنسبة العالمية. (**هويدا حنفي ١٩٩٢، ١–٣٢٠**)

بينما في دراسة السيد خالد مطحنة (١٩٩٢) والتي أجريت على عينة (١٦٠) تلميذاً توصل إلى أن (٥٢) تلميذاً من هذه العينة يعانون صعوبات تعلم في القراءة أي ٣٠,٧% وهي نسبة أكثر ارتفاعاً عن النسب المتوفرة في مجمل أو معظم الدراسات العربية. (**السيد سليمان، ٢٠٠٠،٧٨**)

بينما تفيد دراسة الزراد (١٩٩١) والتي أجريت على عينة قوامها (٥٠٠) طفل في الصفوف من الرابع إلى السادس بدولة الإمارات العربية

المتحدة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى هذه العينة في مادة اللغة العربية كانت ١٣,٧%. (**فيصل الزراد، ١٩٩١، ١٢١**)

وعلى الرغم من تفاوت الإحصاءات والنسب التي استعرضناها من خلال الدراسات المختلفة واختلافها وفقاً لحجم العينة أو مجتمع الدراسة.

وعلى الرغم من عدم وجود إحصاءات رسمية توضح نسبة انتشار صعوبات التعلم داخل مصر، فإن نتائج هذه الدراسات والنسب المستخرجة منها تعتبر مؤشراً لانتشار ظاهرة صعوبات التعلم داخل مصر والدول العربية والتي تؤكد على الحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة في هذا المجال والتعريف المحدد والدقيق لهذه الفئة وذلك لإمكانية دراستها دون تداخلها مع بعض الفئات الأخرى مثل التأخر العقلي – التأخر الدراسي – بطء التعلم.

وفي ضوء ما تقدم تتضح أهمية تناول صعوبات اللغة العربية وبالتحديد صعوبات القراءة والكتابة.

فالإخفاق فيهما يقود التلميذ إلى الانطواء وعدم الإحساس بالسعادة النفسية والقلق ونقص الشعور بالكفاية الذاتية ليترك ذلك بصماته على مجمل شخصيته.

وفي دراسة أنور الشرقاوي (١٩٨٣) في قطر أظهرت أن أكثر العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي علاقة المدرس بالتلميذ ونسبتها تمثل ٨١% والظروف الأسرية ٧٨,٨٨%، والمنهج الدراسي كان يمثل ٧٤,٥% والإحساس بالعجز وعدم الثقة ٦٩,٣%. (**أنور الشرقاوي، ٢٠٠٠، ١٢٤**)

ومن ثم يجب أن نهتم بفئة الأطفال ذوى صعوبات التعلم لأن صعوبة التعلم تعد محنة، في ضوء عدد الأطفال الذين لا يستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة لهم ويستفيد منها زملاؤهم الأسوياء، محنة في ضوء ما يصيب الأطفال وآباءهم، وهي محنة لما تخلفه الصعوبة وتتركه وراءها من آثار ونتائج سلبية، فصعوبة التعلم تعتبر منطقة توتر وقلق شديدين يقاسي من آثارها الطفل صاحب الصعوبة والمحيطون به، وهي محنة لأنها تؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات،

وانحطاط تقدير الذات، ونقص الثقة بالنفس. (**السيد عبد الحميد سليمان**، ٢٠٠٠، ٣٠)

وأثبتت دراسة (2001) Silver Rawley دور الفن في تحديد وتقويم وتنمية المهارات المعرفية وهي قائمة على افتراض أن الفن يمكن أن يكون لغة للمعرفة توازي وتماثل الكلمة المنطوقة، وأن المهارات التي يتم تقديمها وتنميتها تقليدياً من خلال اللغة يمكن تقديمها أيضاً وتنميتها من خلال الأنشطة الفنية. **(Silver Rauley, 2001)**

إن الفشل المتكرر لدى ذوى الصعوبات يجعلهم يتشككون فيما يمتلكون من قدرات ومجهودات وإلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات Selfworth وإحساسهم بعدم الثقة وانخفاض توقع النجاح كما أنهم يعتقدون أن النجاح أو الفشل فيما يوكل إليهم من أعمال يكون حليف الحظ أو الصدفة وافتقارهم إلى الوصول لمستوى من الصحة النفسية وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال استخدام برامج المهارات اليدوية والفنية ومن خلال إنتاج أعمال فنية تمس اهتمامات هؤلاء التلاميذ وتعودهم على التذوق وتحسين مفهوم الذات والتوافق النفسي مع كل ما يحيط بهم.

ومن هنا تظهر أهمية وقيمة هذه الدراسة في الأهمية التطبيقية، وهي:

- توجيه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى استغلال الخامات المختلفة من أعمال فنية لها فائدة نفعية في حياتهم اليومية.
- كما تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها سوف تقدم للعاملين في مجال التربية الخاصة ما يفيدهم في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال ما سوف تخرج به الدراسة من نتائج.

أما من حيث الأهمية التربوية:

- إن استخدام الخامات المختلفة له أهمية تربوية حيث أن يساعد الفرد في التعبير عن أفكاره ومشاعره تجاه الأشياء التي توجد في بيئته.

- الإبداع والابتكار والاعتماد على النفس والثقة بها، (كل ذلك يمثل أهمية بالغة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم).
- التنفيس عن الأحاسيس والأفكار يؤدي إلى الشعور بالتوازن والراحة النفسية وتأكيد الذات.

*** أهمية ومبررات البحث:**

- تزايد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس بالمقارنة بحالات التأخر العقلي، والإعاقات الحسية.
- محاولة مساعدة القائمين على رعاية ذوى صعوبات التعلم في علاجات بعض هذه الصعوبات عن طريق تحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ، والتركيز على إكسابهم المهارات اليدوية والفنية من خلال أعمال تمس اهتمام هؤلاء التلاميذ.
- خطورة مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها حجر الأساس التي ينطلق منها الفرد إلى تعليم أوسع وأعمق، وتعتبر القراءة والكتابة كلاهما الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية.
- الإخفاق والفشل في القراءة والكتابة يقود التلميذ إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي وانخفاض قيمة الذات.
- المساعدة في فهم مشكلة تعليم ذوى صعوبات التعلم وإثارة الاهتمام لإدراك طرق تشخيصها ومحاولة رسم برامج علاجية لتحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ لما في ذلك من أثر بالغ في توجيه سلوك الفرد.
- مساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على التخلص من هذه الصعوبات ومحاولة التنفيس عن الانفعالات والأفكار من خلال برامج المهارات الفنية واليدوية قبل أن تتراكم وتستفحل آثار الصعوبة وتصبح أكثر خطورة.

- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم لديهم شعور بالافتقار إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقومون بها تجعلهم أقل قبولاً لدى مدرسيهم وأقرانهم، مما يعمق لديهم الشعور بالعجز وعدم القدرة السليمة على التعلم. وتعتبر الدراسة الحالية من الدراسات التي تحاول المساهمة في مد يد العون للطفل صاحب الصعوبات من مجتمعنا من أجل مزيد من الرعاية والاهتمام بهذه الفئة.
- قلة الأبحاث التي تناولت دور الفن والمهارات الفنية في تحسين مفهوم الذات لدى ذوى صعوبات التعلم حيث إننا في حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات عليه لتوظيف طاقاته وإمكاناته وتنمية القدرات الابتكارية لديه.

*** مشكلة البحث:**

إن المشكلة الأساسية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا تكمن في الزيادة في أعداد المنتمين إلى هذه الفئة فحسب.

بل إن النسب الخاصة بهذه الأعداد تشير إلى محنة خطيرة تجر قوى الأمة إلى مهاوى التخلف والانحدار لا محالة؛ لأن خطورة صعوبات التعلم لا تقف عند حد بعثرة قوى الأمة وهدر أموال طائلة هي من أمس الحاجة إليها.. بل يعد مكمن خطورة صعوبات التعلم فيما تخلفه من آثار نفسية خطيرة لدى المتعلم وما تسبب له من إزعاج وانحطاط نفسي، قد يهوى به في نهاية المطلف إلى أدراج مرتكبي الجريمة ومنتهكي القانون. (**السيد سليمان، ٢٠٠٠ : ٨٠**)

إن صعوبات التعلم لا تتمثل خطورتها فيما تقدم فحسب، بل إنه ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق التعلم كمشكلات فقدان الثقة بالنفس والتوتر والخجل في التعلم يمثل منطقة توتر في المجال النفسي للمتعلم ويمثل منطقة ضعف، منطقة شديدة الحساسية انفعالياً بحيث تصبح منطقة تتراكم حولها

ضغوط انفعالية ومشاعر سالبة كثيرة ومتكاثرة وتتسع هذه المنطقة الحساسة، منطقة صعوبة التعلم غير المعالج وتتوالد منها مناطق تشمل شخصية المتعلم ولنأخذ مثالاً على هذا صعوبة تعلم القراءة في أوائل المرحلة الابتدائية، عندما تهمل هذه الصعوبة فإنه يتكون حولها مشاعر سالبة من الإحساس بالعجز وعدم القدرة على المتابعة ويضاعف هذا ما قد يتعرض له من قلق الآباء وانزعاجهم. وقد يتوالد عن هذا لجلجة وقد يترتب عليه إنزواء وما إلى هذا مما لا يمكن حصره من صور الاضطرابات وأشكالها.

إن جوهر المشكلة في صعوبات التعلم ليس في التعريف والتصنيف وليست في التعمق في الكشف عن أسبابها بل في التعرف المبكر عليها والاهتمام المتعاطف بمن يتعرض لها من تلاميذ وتهيئة ظروف تعلم أو علاج تعلم نسلعد كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه. (سيد عثمان، ١٩٩٠، ٢٠-٢٣)

ويذكر موراي Murray (1976) أن صعوبة التعلم تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي مما يجعل من كل منهم تلميذاً مشكلاً Problem student ذا تصور سالب عن ذاته، وذا خصائص شخصية ومعرفية سالبة، ويتسم بالاندفاعية وضعف القدرة على التعلم. **(Waldie and Spreen, 1993, 147)**

فرسوب الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وما يتولد لديهم من خبرات وجدانية انفعالية غير سارة تجعل هؤلاء الأطفال يشعرون بانخفاض قيمة ذاتهم Self – worth الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم إلى حد بعيد Diminished self – concept وعدم ثقتهم في أنفسهم في تحقيق مستوى مرضي من التعلم والتحصيل الدراسي المتوقع والإحساس بالعجز وعدم البهجة. **(Chapman, 1988, 457)**

كل هذا يعد من الأسباب التي تجعلنا نعطي خصوصية للاهتمام بصعوبات التعلم، إذ أن الصعوبة وآثارها المتراكمة تترك لنا شخصاً مهلهل

الصفحة النفسية لا يتسم بقوة الشخصية ولا كفاءة الأنا. **(Waldie and Spreen, 1993, 147)**

وعلى ذلك فالأمر يدعو إلى مساعدة هؤلاء التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي يعانون منها أو التخفيف من حدتها بقدر الإمكان.

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة في تطبيق برنامج للمهارات اليدوية الفنية على عينة من ذوى صعوبات التعلم.

فالطفل عندما يمارس أي عمل دون قسر، ويقوم بخبرات وتجارب ناجحة تقوم على الجهد الإيجابي، يتوافر لديه الاستعداد لمواصلة هذا الجهد، وتقوى لديه توقعات النجاح، وينمو لديه الإحساس بالرضا عن النفس.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالية في الأسئلة الآتية:

- **إلى أي مدى يسهم برنامج من المهارات اليدوية والفنية، في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟**
- **إلى أي مدى يستمر تأثير التدريب على المهارات اليدوية والفنية بعد فترة المتابعة؛ أي بعد من الانتهاء من البرنامج؟**

*** أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:-

- تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عن نظرائهم العاديين في الفصل الدراسي.
- قياس مفهوم الذات لدى هذه العينة.
- تطبيق برنامج من المهارات اليدوية والفنية على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بهدف التخفيف من تدني مفهوم الذات لدى العينة.
- التحقق من فاعلية استخدام برنامج المهارات اليدوية والفنية، في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

تأمل الباحثة أن يكون في البحث الحالي ونتائجه بعض نواحي الإفادة للباحثين والمهتمين بهذا المجال وبخاصة القائمون على رعاية ذوى صعوبات التعلم.

*** حدود البحث:**

يتحدد البحث بالعينة المستخدمة في الدراسة التجريبية وأيضاً يتحدد بالأدوات المناسبة، كما يتحدد البحث بالمنهج والإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة التحليلية والتجريبية.

وأيضاً بالأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الفروض والحصول على النتائج وتفسيرها.

أولاً: عينة البحث

تستعين الباحثة بعينة من أطفال الصف الرابع الابتدائي عددهم (٨٠) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدرسة صلاح الدين للتعليم الأساسي مقسمة العينة إلى أربع مجموعات كما يلي:

- **مجموعتين تجريبيتين:**

تجريبية صعوبات عددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة.

وتجريبية أسوياء عددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة.

- **ومجموعتين ضابطتين:**

ضابطة صعوبات عددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة.

وضابطة أسوياء عددها (٢٠) تلميذاً وتلميذة.

ثانياً: أدوات البحث:

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح ١٩٧٨).

٢- استبيان تشخيص صعوبات التعليم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد أحمد عواد ١٩٩٥)

٣- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (إعداد محمود عوض، وأحمد عواد ١٩٩٥).

٤- مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة (إعداد طلعت منصور وحليم بشاي ١٩٨٢).
٥- برنامج في المهارات اليدوية والفنية. (إعداد الباحثة)

*** مصطلحات البحث:-**

١- البرنامج Program

هو مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم والمهارات التي صممت بطريقة متكاملة بحيث يحدد لهذا البرنامج مدخله وأهدافه ومحتواه والمناشط اللازمة له ومواقف تدريسه بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مهارات القراءة والكتابة بهدف تحسين مفهوم الذات لديهم. **(صلاح عميره، ٢٠٠٢، ٩)**

٢- المهارات اليدوية والفنية:

- المهارة Skill

هي الدقة في أداء استجابة من الاستجابات، والسهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة، مع مراعاة الظروف القائمة وتغييرها. **(فرماوي محمد، ومحمد الأشقر، ١٩٩٥، ١٣)**

- المهارة اليدوية Manual Dexterity:

يقصد بها المهارة الحركية لليد والذراع والأصابع مجتمعة أو مستقلة بعضها عن بعض، فالمهارة اليدوية تتسم من وجهة النظر هذه بالسرعة في الأداء أو بالضبط والدقة فيه أو بهاتين السمتين معا. **(أحمد راجح، ١٩٩٠، ٣٨)**

- المهارة الفنية Artistic Skill

. هي تلك التقنيات البسيطة لإنتاج بعض الأعمال الفنية من خلال الخامات الفنية المختلفة. **(يوسف غراب، ١٩٩٦، ٢٣١)**

مفهوم الذات Self Concept:-

يقصد بمفهوم الذات الاتجاهات والأحكام والقيم التي يحملها الفرد حول سلوكه وقدراته وجسمه وقيمته كفرد. (الباحثة)

صعوبات التعلم Learning Disabilities:-

يقصد بها انخفاض مستوى تحصيل التلميذ في مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة) عن مستوى أقرانه من نفس العمر الزمني والصف الدراسي والمستوى العقلي بالرغم من أنه يتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعاني من أي مشكلات حسية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية. (الباحثة)

الفصل الثاني
الإطار النظري والمفاهيم الأساسية للبحث

المبحث الأول: صعوبات التعلم

أولاً: تعريف صعوبات التعلم.
ثانياً: خصائص ذوى صعوبات التعلم.
ثالثاً: أسباب صعوبات التعلم.
رابعاً: تصنيف صعوبات التعلم.
(أ) صعوبات التعلم النمائية.
(ب) صعوبات التعلم الأكاديمية.

صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي:

أولاً: القراءة :
مظاهر صعوبة القراءة.
ثانياً: الكتابة:
مظاهر صعوبة الكتابة.
ثالثاً: التهجئة والتعبير الكتابي

صعوبات الإدراك:

- صعوبات الإدراك البصري.
- صعوبات الإدراك السمعي.
- صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام.

المبحث الثاني: الذات

- مفهوم الذات وصورة الذات
- التعريفات المختلفة لمفهوم الذات
- أشكال مفهوم الذات
- تصنيف مفهوم الذات
- العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات
- تشكيل مفهوم الذات ونموه لدى الطفل
- مستويات مفهوم الذات
- تقدير الذات
- مفهوم الذات وصعوبات التعلم
- علاقة التعبير الفني بالذات

المبحث الثالث: العلاقة بين الأنشطة الفنية وتحسين صعوبات التعلم

- ماهية الفن.
- التربية عن طريق الفن.
- مفهوم التربية الفنية.
- أهداف التربية الفنية.
- أهمية ممارسات الفن في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المهارات اليدوية والفنية
  - **المهارة.**
  - **المهارة اليدوية.**
    - التشكيل بالورق
    - التوليف بالخامات
    - التشكيل بالطباعة اليدوية

المبحث الأول
صعوبات التعلم

—

أولاً: تعريف صعوبات التعلم:

من النقاط بالغة الأهمية في أي مجال التحديد الدقيق للمفهوم الذي نود ارتياده. ومجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط المختلفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقد مر تعريف صعوبات التعلم بعدد من المراحل بداية من:-

١- **١٩٦٢: على يد (صامويل كيرك Samul Kerk)** الذي أشار إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يعد مفهوماً خاصاً بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطاً سلوكية معينة حيث يشير كيرك إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يقصد به "**اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات اللغة كالقراءة والتهجي والكتابة كنتيجة للإصابة المحتملة الوظيفية بالمخ أو اضطراب في السلوك ولكنه ليس نتيجة تأخر عقلي أو حرمان حسي أو عوامل ثقافية أو تعليمية**" والتعريفات التي تشير إلى أن صعوبات التعلم ترجع لإصابة بالمخ ركزت على السلوك مؤكدة على الصعوبات الأولية التي تؤثر على الأداء في التعلم وعلى التحصيل الدراسي. **(Ariel, 1992, 8)**

وهذا التعريف يبرز ما يعانيه الفرد من مشكلات تعلم في اللغة والقراءة والكتابة وترجع أسباب هذه الصعوبات إلى وجود خلل بالجهاز العصبي المركزي أو الاضطرابات السلوكية ولم يلق هذا التعريف قبولاً نظراً لتركيزه على الجانب العضوي أو السلوكي مع استبعاد العوامل الثقافية والتعليمية كمؤثرات على الصعوبات. بالإضافة إلى أنه لم يضع محكاً إجرائياً لتشخيص ذوى الصعوبة كمحك التباعد بين التحصيل والذكاء.

٢- ١٩٦٥: قام (باتمان Batman) بوضع تعريف إجرائي لتقدير الصعوبة ميدانياً وقد استخدم مكون التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي حيث أشار (باتمان) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم "هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضاً بين قدراتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الثقافي أو التعليمي. (**محمد حجاجي، ٢٠٠٢، ٢٠**)

ومن الملاحظ أن هذا التعريف اتفق مع تعريف كيرك في أن هذا التأخير الأكاديمي لا يرجع إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية واختلف مع كيرك في أنه استبعد تأثير الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية التي اعتبرها كيرك أحد العوامل المؤثرة في ظهور الصعوبات في التعلم، كما أنه أدخل مكون التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي وهو ما لم يشر إليه "كيرك" ولكن يؤخذ على هذا التعريف أنه قصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة كما أنه لم يتضمن أمثلة محددة أو نوعية لصعوبات التعلم، ثم قدمت المنظمات المهتمة بصعوبات التعلم العديد من التعريفات منها ما يلي.

٣- **رابطة الأطفال ذوى صعوبات التعلم**

Association children with learning disabilities

والتي قدمت تعريفاً مؤداه أن "الطفل ذا صعوبات التعلم، هو ذلك الطفل الذي لديه قدر كاف من القدرة العقلية، والعمليات الحسية، والثبات الانفعالي، وعدد محدد من الاضطرابات في الإدراك والقدرة التعبيرية التي تعكس العجز في عملية التعلم، وهذا يشمل الأفراد الذين يعانون من

اضطراب في الجهاز العصبي المركزي والذي يظهر في العجز عن التعلم". (Ariel, 1992, 8)

من الملاحظ أن هذا التعريف اعتبر الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم ثبات انفعالي وهو ما اختلفت معه بعض الدراسات التي وصفت الطلاب ذوى صعوبات التعلم بأنهم ذوو مشكلات انفعالية بالإضافة إلى أنه اعتبر صعوبة التعلم راجعة إلى الاضطراب في الجهاز العصبي المركزي واستخدم مصطلح العجز عن التعلم وليس الصعوبة وهو ما يعني عدم وجود القدرة بشكل كامل وهو ما جعل هذا التعريف يتسم بعدم الدقة ويكتنفه الغموض في بعض جوانبه.

٤- رابطة الطفولة والراشدين وذوى صعوبات التعلم ١٩٨٥

Association for children and adult with learning disabilities

وقد تبنت التعريف الآتي وهو أن صعوبات التعلم تعرف بأنها "حالة شديدة متعلقة بالجهاز العصبي المركزي والتي تظهر في القدرة اللفظية وغير اللفظية في صورة قصور وتوجد لدى الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم من المتوسط إلى المرتفع ويتمتعون بقدر كاف من النظام الحسي الحركي وفرصة ملائمة للتعلم وتؤثر هذه الصعوبات في تقديرهم لذواتهم وحياتهم التعليمية والمهنية وعلاقاتهم وأنشطة حياتهم اليومية". (Ariel, 1992, 8-9)

وبالنظر إلى هذا التعريف نجد أنه قدم وصفاً دقيقاً ومحدداً لذوى صعوبات التعلم يظهر في القدرة اللفظية وغير اللفظية، كما أنه حدد نسبة الذكاء من المتوسط فما فوق كما أنه أهتم بتأثير هذه الصعوبات على تقدير هؤلاء الطلاب لذواتهم ووجود اختلاف في المهارات الاجتماعية بين هذه الفئة.

٥- رابطة صعوبات التعلم الأمريكية١٩٨٦

قامت رابطة صعوبات التعلم الأمريكية بصياغة تعريف خاص بها ويعبر عن وجهة نظر أعضائها.

The learning disabilities association of American definition (LDA)

أشارت فيه إلى أن صعوبات التعلم عبارة عن "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر على نمو القدرات اللغوية وغير اللغوية وتختلف درجة حدة هذه الصعوبات خلال الحياة، وقد تؤثر على مفهوم الذات والتعلم والمهنة والنشاطات الاجتماعية اليومية". **(محمد حجاجى، ٢٠٠٢، ٢٢)**

نجد أن هذا التعريف قد فشل في إعطاء أمثلة واضحة لأنواع المشكلات التي تصنف كصعوبات تعلم ولم يوضح ما هي مشكلات التعلم اللغوية وغير اللغوية والعلاقة بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى وأن هذه الحالة قد تؤثر على مفهوم الذات وبذلك يتفق هذا التعريف إلى حد ما مع تعريف رابطة الطفولة وذوى صعوبات التعلم.

٦- **تعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم** ١٩٨٧ وهى وكالة تتكون من (١٢) هيئة من الهيئات التي تكون قسم الصحة والخدمات الإنسانية وقسم التربية بالولايات المتحدة الأمريكية

Department of Health services and the department of Education

والذي ينص على:

"إن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزى، لذا فإن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لظروف الإعاقة الأخرى مثل الإعاقات الحسية، التخلف العقلى، الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية مثل الفروق الثقافية ، التعلم غير المناسب أو غير الكفء أو العوامل

النفس جينية وخاصة العيوب الخاصة بالإدراك وأن كل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم ولكن صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف". **(السيد سليمان، ٢٠٠٠، ١١٥)**

وهذا التعريف يضيف المهارات الاجتماعية لقائمة الصعوبات الخاصة بالتعلم وقد لاقى ذلك نقداً كثيراً أي أن هذا التعريف فشل في إضافته لشئ مهم إلى تعريف رابطة صعوبات التعلم.

٧- من أكثر التعريفات التي تحظى بالاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية هو التعريف الصادر عن القانون الفيدرالي (٩٤ – ١٤٢) لعام ١٩٧٥ بشأن تربية الأطفال ذوى الحالات الخاصة، وقد قدم التعريف الفيدرالي تحت عنوان (التعليم لجميع الأطفال المعاقين)، وقد حدد التعريف الفيدرالي الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم كما يلى "أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام، ولا يشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي". **(كريمان بدير، ٢٠٠٤، ١١٩)**

قدم هذا التعريف وصفا وتحديدا دقيقين للطفل الذي توجد لديه صعوبة تعلم باستبعاد الإعاقات البصرية والسمعية والبدنية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية والعوامل البيئية الثقافية والاقتصادية في أن تكون ضمن أسباب صعوبات التعلم كما أكد على التباعد بين التحصل العقلي والقدرة العقلية وبذلك يكون قد قدم وصفا مفصلا ودقيقا لمشكلة ذوى صعوبات التعلم.

وسوف نستعرض فيما يلي أكثر تعريفات صعوبات التعلم شيوعا ودلالة كما قدمها الباحثون والدارسون العرب.

١- تعريف (سيد عثمان ١٩٧٩):

والذي قام بتعريف صعوبات التعلم بأنها "عدم الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى التمكن الدراسي الذي تؤهله قدراته إليه ولا يتضمن ذلك الطفل المتخلف عقليا أو المعاق جسميا أو حسيا". **(سيد عثمان، ١٩٩٠، ١٣)**

تضمن هذا التعريف مفهوما جديدا وهو أن صعوبات التعلم تتمثل في عدم الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم داخل وخارج الفصل الدراسي، ولكن لم يحدد هذا التعريف مظاهر الصعوبة وما إذا كانت في مادة أو في جميع المواد فالصعوبة قد تكون في مادة واحدة فقط في حين قد يتفوق الطالب في مادة أخرى ويستفيد من أنشطة التعلم المتاحة في بعض المواد الدراسية الأخرى.

٢- تعريف (فتحي الزيات ١٩٨٩):

الذي يصف ذوى صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الذين يظهرون اضطرابا أو انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وربما يعكس اضطرابا في التفكير أو الحديث أو القراءة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه، هذا مع أن هؤلاء الأطفال عاديون حركيا وحسيا وعقليا". **(فتحي الزيات، ١٩٨٩، ٤٥٠)**

قدم هذا التعريف وصفا لسلوك الطلاب ذوى صعوبات التعلم يتفق مع معظم التعريفات التي قدمت في وصف ذوى صعوبات التعلم ولكن لم يتضح من خلاله الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم وما إذا كانت فسيولوجية أم بيئية.

٣- تعريف (فيصل الزراد ١٩٩١):

عرف صعوبات التعلم بأنها "توجد لدى الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل ويعانى من ضعف في الأداء الأكاديمي يرجع إلى قصور فجائي في قدرته على التركيز والانتباه إلى موضوع معين وهو

الطفل الذي يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل قدراته العقلية الكامنة لديه". (**فيصل الزراد، ١٩٩١، ١٢٨**)

أتفق هذا التعريف مع التعريفات الأخرى بتفاوت الأداء عن القدرات العقلية الكامنة لدى ذوى صعوبات التعلم ولم يحدد أوجه القصور الأكاديمي التي يعانى منها الطفل صاحب الصعوبة كما أنه أرجع القصور إلى أسباب نمائية فقط.

٤- تعريف (السيد سليمان ٢٠٠٠):

الذي أوضح أنه يمكن تعريف صعوبات التعلم كما يلي:

"مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية، والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة. (**السيد سليمان، ٢٠٠٠، ١٢٦**)

ويتصف هذا التعريف بالشمول ويصف صعوبات التعلم بشكل محدد موضحا الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، وأنها ترجع بصورة أساسية إلى أسباب داخلية يتلخص معظمها في وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي.

٥- تعريف (أحمد عواد، ٢٠٠٢):

الذي يصف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو

المكتوبة والتى يمكن أن تظهر في قصور في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية" ويشمل المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية والتلف المخي والخلل الوظيفي المخي البسيط، عسر القراءة، حبسة الكلام ولا يشمل المصطلح مشكلات التعلم التي تعد نتيجة مباشرة لإعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي. (**أحمد عواد**، ٢٠٠٢، ١٠٦)

ونجد أن هذا التعريف شامل ويصف صعوبات التعلم بشكل محدد موضحا المشكلات التي تظهر في صعوبات التعلم متمشيا مع التعريف الفيدرالي الأمريكي.

ومن خلال العرض السابق للتعاريف المتعددة لصعوبات التعلم يتضح وجود فروق جوهرية بين بعضها إلا أنه يجمع بينها قدر من الاتفاق يتمثل فيما يلى:-

١- الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون لديهم تباعد بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية وتحصيلهم الفعلي.

٢- تتباين أسباب الصعوبة وآثارها ومظاهرها في مجتمع الأطفال ذوى الصعوبات ليبقى مجال اللغة ومشكلات القراءة والكتابة أحد المشكلات الرئيسة لدى ذوى صعوبات التعلم.

٣- يتسم ذوو صعوبات التعلم بذكاء عادى (متوسط) على الأقل أو فوق المتوسط.

٤- استبعاد الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتي ترجع الصعوبة لديهم بسبب إعاقات عقلية، حسية، بصرية، حركية، سمعية، حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

٥- اتفقت معظم التعريفات على أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي.

وسوف تراعى الباحثة هذه السمات المشتركة وهذا القدر من الاتفاق عند اختيار عينة الدراسة.

وفي إحدى الدراسات التي أجريت في ٤٦ ولاية أمريكية لمعرفة أهم المكونات التي يتضمنها مفهوم صعوبات التعلم والتي تحظى بنسب عالية من الاتفاق بين المربين والمهتمين بصعوبات التعلم في تلك الولايات هي:

١- فشل في أداء المهام الأكاديمية رغم توافر الاستعداد العقلي.
٢- استبعاد التلاميذ ذوى الإعاقات الحسية.
٣- وجود اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية.

(أحمد عواد، ١٩٩٣، ٥١)

أظهرت التعريفات احتمال وجود علاقة بين صعوبات التعلم ومفهوم الذات لدى ذوى الصعوبات.

ثانياً: خصائص ذوى صعوبات التعلم:

إن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديداتها، إذ أن الصعوبة من الممكن أن تتضمن أنواعاً متعددة من العيوب أو القصورات Assortments والخصائص Characteristic التي تمتد من المهارات الأساسية الخاصة بالقراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية إلى النماذج السلوكية الخاصة بسوء التكيف، مثل الحركة الزائدة Hyperactivity، والاندفاعية Impulsivty، تشتت القدرة Distractibility، وضعف التركيز Poor Concentration. كما أن صعوبة التعلم ليس من السهولة تحديدها لأن بعضاً من (الأسوياء) الذين لا توجد لديهم صعوبة تعلم قد يوجد لديهم بعض من هذه الخصائص من وقت لآخر. **(Dolgins, 1986, 174)**

خصائص ذوى صعوبات التعلم:

(١) الخصائص المعرفية:-

هناك اختلافات بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والعاديين في النواحي المعرفية حيث أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبة في ميكانيزم الضبط الذاتي والتخطيط والتقييم وحل المشكلات. **(Bender, 1993, 51)**

ويذكر (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لا يكتسبون عادة مهارات تعلم (كيف يفكرون على نحو طبيعي) ولذلك يبدون سلبيين ويعتمدون على الآخرين كما أنهم يصبحون ساخطين على التعلم. (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٢٦١)

ويذكر (Torgesson) أن الأطفال الذين ينظمون ما تعلموه قادرون على بلوغ مهامهم ويكونون على وعي بالمشكلات والحلول كما أنهم قادرون على اختبار آرائهم، ولكن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً يظهرون ضعفاً في هذه الأمور والخطط التلقائية.(Susannah et. al., 1998, 494)

ومن أكثر الملامح الشائعة لذوى صعوبات التعلم هي اضطراب الانتباه، حيث إن الطلاب لا يستطيعون التركيز والانتباه للدروس لفترة طويلة، ومن السهل عليهم التشتت، ومن الممكن أن يظهروا نشاطاً زائداً، كما أن مثل هؤلاء الطلاب تكون لديهم مشكلات في العمليات السمعية والمعلومات البصرية، على سبيل المثال العديد منهم تكون ملاحظته ضعيفة للأصوات وفي التعرف السريع على الحروف والكلمات وفي الذاكرة قصيرة المدى. (Lerner, 2000, 15)

كما أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات في قدرتهم على حل المشكلات والمهارات الوظيفية مثل الحفاظ على الوقت. (Eaman Shanley, 1993, 121)

(٢) الخصائص السلوكية:-

يؤكد فتحي الزيات، ١٩٨٩، أن هناك بعض الخصائص السلوكية المشتركة التي يشيع تكرارها لدى ذوى صعوبات التعلم، منها الشعور بالاستسلام والإحباط المتكرر ونقص شعوره بقيمة ذاته من جراء ضعف مستوى إنجازه التحصيلي مقارنة بزملائه، ويتميز كذلك بنقص الدافعية والانطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسئولية وعدم النضج الانفعالي والانطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسئولية وعدم النضج الانفعالي ونقص الثقة بالنفس والخوف من

المدرسة، بالإضافة إلى مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، والأسري والمدرسي. **(فتحي الزيات، ١٩٨٩، ٤٦١)**

ويرى بريان (Bryan 1986) أن تكرار خبرات الفشل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على المصاعب التي تواجههم، وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على جهدهم الإنجازي ونجاحهم، وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل. فإنه لا يحاول أن يبذل جهداً كي يغير هذا التوقع وبالتالي لا يعير انتباهه للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقماً.

ويصف (Lerner 2000)، الطلاب ذوى صعوبات التعلم بعدم القدرة على إصدار الأحكام والصعوبة في إدراك ما يشعر به الآخرون كما أن لديهم مشكلات في العلاقات الأسرية والسلوك التوافقي، كما أن لديهم مشكلة التخطيط للسلوك والقيام به كما أنه من الممكن التنبؤ بسلوكهم. **(Lerner 2000, 542)**

كما يذكر (Terry Mcleod) أنه حينما نصف سلوك ذوى صعوبات التعلم فإننا نستخدم عبارات مثل العدوانية – النشاط الزائد – تشتت الانتباه – الانسحابية – عدم الشعور بالمسئولية – الغضب واتجاهات سلبية تجاه المدرسين. **(Bender, 1993, 51)**

وتؤكد العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم على وجود اضطرابات انفعالية وسلوكية لذوى صعوبات التعلم حيث أشارت (Zak) في دراسة عن العلاقة بين القلق وصعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين، وقد يرجع ذلك لإحساسهم بالعجز وفقدان الثقة بالنفس والحساسية الزائدة. **(فاتن محمود، ٢٠٠٠، ٨)**

(٣) الخصائص الاجتماعية:

يذكر باسك وسكوت (Pask & Scott) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أنانيون وغير اجتماعيين ولا يهتمون بآراء الآخرين وغير مقبولين من زملائهم. **(السيد خالد، ١٩٩٤، ٢٧)**

كما يذكر (Ariel, 1992) بأن سلوكهم في مرحلة المراهقة يتسم بالتحدي لبيئتهم ومدرستهم ووالديهم وعدم تقبل أي نصح من الكبار، كما أنهم يقاومون توجيهات الوالدين في محاولة للحصول على الاعتماد النفسي والاجتماعي. **(Ariel, 1992,15)**

ويوضح (سيد عثمان) أن هؤلاء الأطفال لا يبالون بالتخريب داخل المنزل أو خارجه مما يحرج الأهل بصفة خاصة عند زيارة الأصدقاء كما أنهم وكما يذكر (ملتون) لا يبالون إذا ما سألوا شخصاً ما أسئلة محرجة. **(السيد خالد، ١٩٩٤، ٤٩)**

(٤) الخصائص الانفعالية:

ذكر (Strag) أن بعض أسر ذوى صعوبات التعلم وصفت أبناءها بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ولا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية ومتهورون وغير مبالين وأظهرت الدراسات أن هناك معدلات عالية من السلوك الجانح بينهم وأن قابليتهم للتورط بالشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. **(جابر محمد، ١٩٩٨، ٣٢)**

وفي دراسة (Coronado, Marco, 1996) التي أجراها للكشف عن مستوى القلق لذوى صعوبات التعلم أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم مستوى أعلى من القلق، كما أن الإناث أظهرن مستوى عالياً من القلق مقارنة بالذكور، كما كانت هناك فروق في الكذب بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين حيث أظهر ذوو صعوبات التعلم ميلاً للكذب أعلى من العاديين. **(Coronado, Marco, 1996, 146)**

مما سبق يتضح أن الاختلاف البين في الوصول إلى خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم وتحديدها في تجمعات بعينها تسهل لنا فهم هذه الفئة والتعامل معهم وعلاجهم يعد أمراً في غاية الخطورة، ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر من الضرورة حتى يمكن التدخل المبكر وتخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال.

ثالثاً: أسباب صعوبات التعلم:

تباينت الآراء والمداخل النظرية المفسرة لأسباب صعوبات التعلم محاولة تقديم إجابات لكثير من التساؤلات في هذا المجال.

إلا أن الإجابة عن أسباب صعوبات التعلم لم تتبلور بعد وليست إجابة شافية بعد فمعظم الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع تري أن السبب من هذه الصعوبات عند معظم الأطفال هو تعرض دماغ الطفل للإصابة أثناء الحمل وإن كان من المحتمل أن يكون لها أكثر من سبب واحد فقد يتعرض الجهاز العصبي لحالات عديدة قد يفقده القدرة علي القيام ببعض مهامه ، ينشأ عنها صعوبات تعيقه عن التعلم بالشكل العادي المألوف الذي عرفناه وعهدنا . فهناك بوادر تدل علي وجود عوامل سيكولوجية وأخري عاطفية واجتماعية وراء حدوث هذه الصعوبات كما أن بعض صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي لا تبدو بوادرها إلا عندما يصل الطفل إلى الصف الثالث الابتدائي وقد لا تظهر عوارضه حتى يصل الصف السادس وقبل ذلك يبدو لنا الطفل وكأنه شخص سوي لا يعاني من أي نوع من الصعوبات ولا يتضح الأمر حتى يصل الطفل هذه المرحلة الزمنية من عمره. (**عبد الرحيم عدس ، ٢٠٠٠ ، ٣٩**)

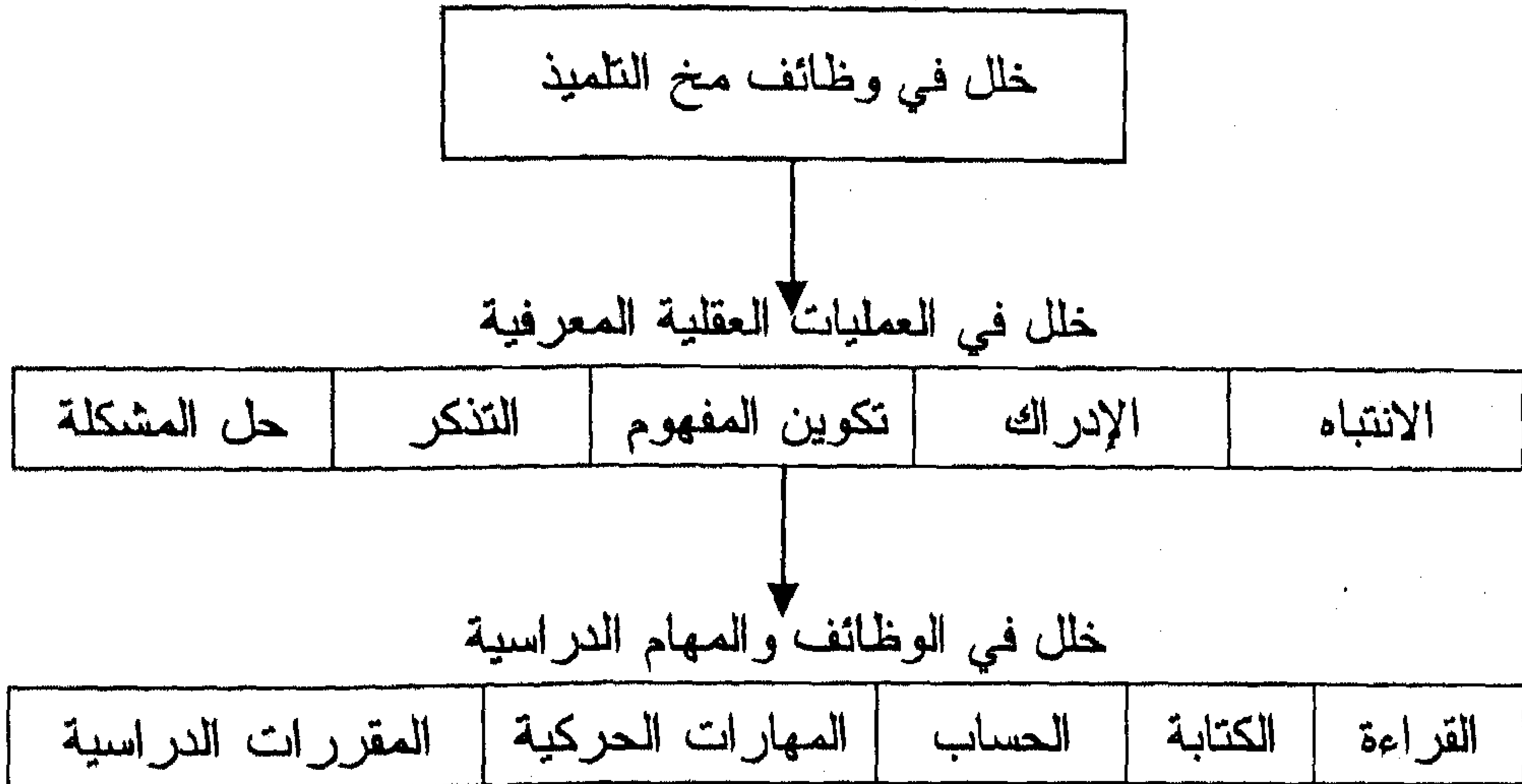
ويوضح (**الزراد، ١٩٩١**) تقسيما للعوامل التي تمثل أسباباً لصعوبات التعلم ينقسم إلي خمسة عوامل رئيسية تتمثل في:

١- العوامل الوراثية.
٢- إصابات الدماغ قبل أو أثناء الولادة أو بعد الولادة مما يؤدي إلي اضطرابات بسيطة في الدماغ وبالتالي إلي اضطرابات السلوك.
٣- عوامل كيميائية حيوية مثل الأدوية والعقاقير والفيتامينات والأحماض الأمينية.
٤- الحرمان البيئي الحسي حيث أن ضعف الإحساس المبكر وعدم تعرض الطفل لخبرات متنوعة يؤدي إلي ضعف الإدراك.

٥- سوء التغذية الشديد واضطرابات الأيــض. (**الســيد ســليمان، ٢٠٠٢، ١٩٠**)

وقد ارتبطت صعوبات التعلم بالخلل في الجهاز العصبي المركزي منــذ باستين ١٩٨٧ ، وكانت البداية مع الأطفال الذين يتسمون بقدرات عقلية طبيعيــة ولكن لديهم مشكلات في تحصيل المــهارات الأكاديميــة وفــي الحقيقــة فــإن اضطراب الجهاز العصبي تذكر في تعريف المنظمة الدولية لــذوي صعوبــات التعلم ولكن ليس كل مشكلات التعلم تنتج عن مشكلات في عمليات ووظائف المخ والاتجاه المعرفي يرجعها إلي الظروف البيئية كما أن الاختلاف في الظــروف الاجتماعية والثقافية يكون ذا تأثير. **(William Bender, 1993, 1)**

ويشير (**نبيل حافظ**، ٢٠٠٤) إلي أن حدوث أي خلل أو اضطرابات فــي الجهاز العصبي المركزي لدي الطفل ينعكس تماما علي سلوكه ، حيث يــؤدي إلي قصور أو خلل أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغويــة والدراسية والمهارات الحركية لدي الطفل ويمكن تفسير ما سبق بالشكل رقم(١).



شكل رقم (١)

مستويات الخلل الوظيفي لدي ذوي صعوبات التعلــم. (**نبيــل حــافظ**، ٢٠٠٤، ١٨).

وهناك باحثون مثل (Lerner, 1981) وهالهان ، وكوفمان يـرون أن صعوبات التعلم ترتبط بواحدة أو أكثر من العوامل التالية:

أ- إصابة المخ: (Minimal Brain Dysfunction (MBD

أشارت العديد من الدراسات إلي أن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ هو من أكثر الأسباب شيوعاً لصعوبات التعلم وهذه الإصابة تحـدث قبـل الـولادة أو بعدها.

ب- العوامل الكيميائية والحيوية: Biochemical Factors

إن صعوبات التعلم تتأثر بالتوازن الكيميائي في الجسم حيث إن الزيـادة والنقصان في تلك العناصر تؤدي إلي خلل وظيفي بسيط يؤدي إلي صعوبـات التعلم.

ج- العوامل الوراثية والجينات: Genetics Factors

أجريت العديد من الدارسات والتي أشارت نتائجها إلـي أن صعوبـات التعلم ذات أصل وراثي.

د – الحرمان البيئي والتغذية :

Environmental Depravation and Nutrition

إن نقص التغذية والحرمان البيئي يؤثران علي الخلل الوظيفي البسـيط بالمخ ، حيث أشارت الدراسات إلي أن الأطفال الذين عانوا من سـوء التغذيـة الشديد لفترة طويلة في سن مبكرة أثر ذلك في قدرتهم علي التعلم خاصـة فـي المهارات الأكاديمية . (**خيري المغازي، ١٩٩٨، ٢٦**)

يذكر (Stamovich , 1990) أن الدراسات التجريبية برهنت علي أن هناك علاقة بين نمو الفص الصدغي الأيسر للمـخ Left Temporal region وصعوبات التجهيز الفونولوجي التي يتولد عنها مشـكلات أو صعوبـات فـي القراءة. (**لطفي عبد الباسط ، ٢٠٠٠، ٧٩**)

وهناك دراسات أكدت علي الجانب البيولوجي وتـأثيره منـها دراسـة (Johnson Eric, Breslon, Neoman 2000) والتي قامت علي افـتراض

تزايد احتمال الإصابة بصعوبات التعلم في المواليد منخفضي الوزن في سن ١١ سنة في القراءة والحساب، فقد أظهرت الدراسة تزايد احتمال الإصابة بصعوبات في القراءة والحساب لدي المواليد الذكور منخفضي الـــوزن وليـــس الإنـــاث. **(Johnson Eric, Breslon, Neoman 2000)**

وأظهرت دراسة (Hoard, Geory, Davicd, 2001) وجود ارتبـــاط دال بين اضطراب الانتباه وصعوبات الحساب بدرجة عالية والصعوبة في تذكر القواعد الحسابية الأساسية وضعف القدرة علي حل المشكلات الحسابية المعقـــدة وقد يرتبط ذلك بوظيفة القشرة الجبهية أو قد يكون له علاقة ارتباطية بوظيفـــة الفص الصدغي الأيسر. **(Hoard, Geory, David 2001, 635-647)**

ويتفق (سامي ملحم ٢٠٠٢) في تأكيده علي أهمية صعوبـــات التنظيـــم المعرفي (الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة) واعتبارها الأساس في صعوبـــات التعلم وبالتالي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار بينما ذهب فريق آخر إلى التركـــيز على أهمية الاضطرابات النفسية التي تنتاب المرء في حياته واعتبارهـــا ســـبباً رئيسياً في صعوبات التعليم. (**سامي ملحم، ٢٠٠٢، ٢٨٠**)

كما أجرى سوانسن Swanson ١٩٨٢ ما يســـمى بـــ "اســـتراتيجية العجز" وتفترض هذه النظرية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبـــات التعلـــم، غير مؤهلين فعلياً للمبادرة في استدعاء الأساليب المناســـبة لحـــل المشـــكلات، بمعنى آخر أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم لم يتعلم كيف يتعلم طبقـــاً لهذه النظرية، وبناء على هذه النظرية فإن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلـــم لا يستطيع استخدام الاستراتيجية المناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمـــهام الدراسية، ولذلك لا يستطيع أن يحقق إمكانياته.

ولقد وصف أصحاب هذه النظرية الطالب ذا صعوبات التعلم بأنه غـــير نشيط ومستسلم، ويتفق كلٌ من Rayn, Torgesson على أنه شـــخص يفتقـــد استراتيجية حل المشكلات أو يختار طرقاً غير مناسبة وهو عادة يفشل فـــي أي سلوك تقويمي لنفسه. (**علي الديب، ١٩٩٠، ٤٣**)

وتذهب لي سوانسون وكيغ (Leeswanson & Keogh, 1990) عند تفسيرهما لأسباب صعوبات التعلم إلى أن انخفاض التحصيل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عما يوازي نسبة ذكائهم – باعتبار انخفاض التحصيل نتيجة ظاهرة للصعوبة – يرجع إلى عيوب الانتباه، تلك العيوب التي تتمثل في وجود اضطراب في هذا الجانب، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على تركيز انتباههم بصورة أساسية على المهمة الأكاديمية التي يتم تعلمها، ومن ثم هذا يؤدي إلى ضعف تقدمهم العلمي، وذلك كمحصلة طبيعية لتراكم الخبرة التعليمية المفقودة لنقص الانتباه. (Leerwanson and Keogh, 1990, 94)

كما يذكر (**فتحي الزيات ١٩٩٨**) أن ذوى صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم الأسوياء في:

١- الحصيلة اللغوية والمعرفية عن المفاهيم.
٢- الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها.
٣- سعة ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات.
٤- فاعلية الذاكرة العاملة.
٥- فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي.

وقد يرجع افتقار الأفراد ذوى صعوبات التعلم للاستراتيجيات المعرفية الفعالة إلى ضحالة وضآلة المعلومات الأساسية المختزنة في الذاكرة طويلة المدى أو طبيعة العينة المعرفية لديهم.

ويرى Mandler, 1983 – Anderson, 1982 أن المعرفة السابقة محدد هام وأساس للفهم القرائي ولذا فإن صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر شيوعاً وانتشاراً لدى ذوى صعوبات التعلم بسبب ضآلة وضحالة المعرفة السابقة حيث تقل حصيلة الفهم القرائي لديهم وهذه تؤثر على البناء المعرفي لديهم حيث إن العلاقة بين البنية المعرفية أو المعرفة السابقة وبين الاستراتيجيات المعرفية لدى كل من الأسوياء وذوى صعوبات التعلم هي علاقة تأثير وتأثر. (**فتحي الزيات** ١٩٩٨، ٢٦٧-٢٧٩)

رابعاً: تصنيف صعوبات التعلم:

يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسيين هما:

أ- صعوبات التعلم النمائية

Developmental Learning Disabilities

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية

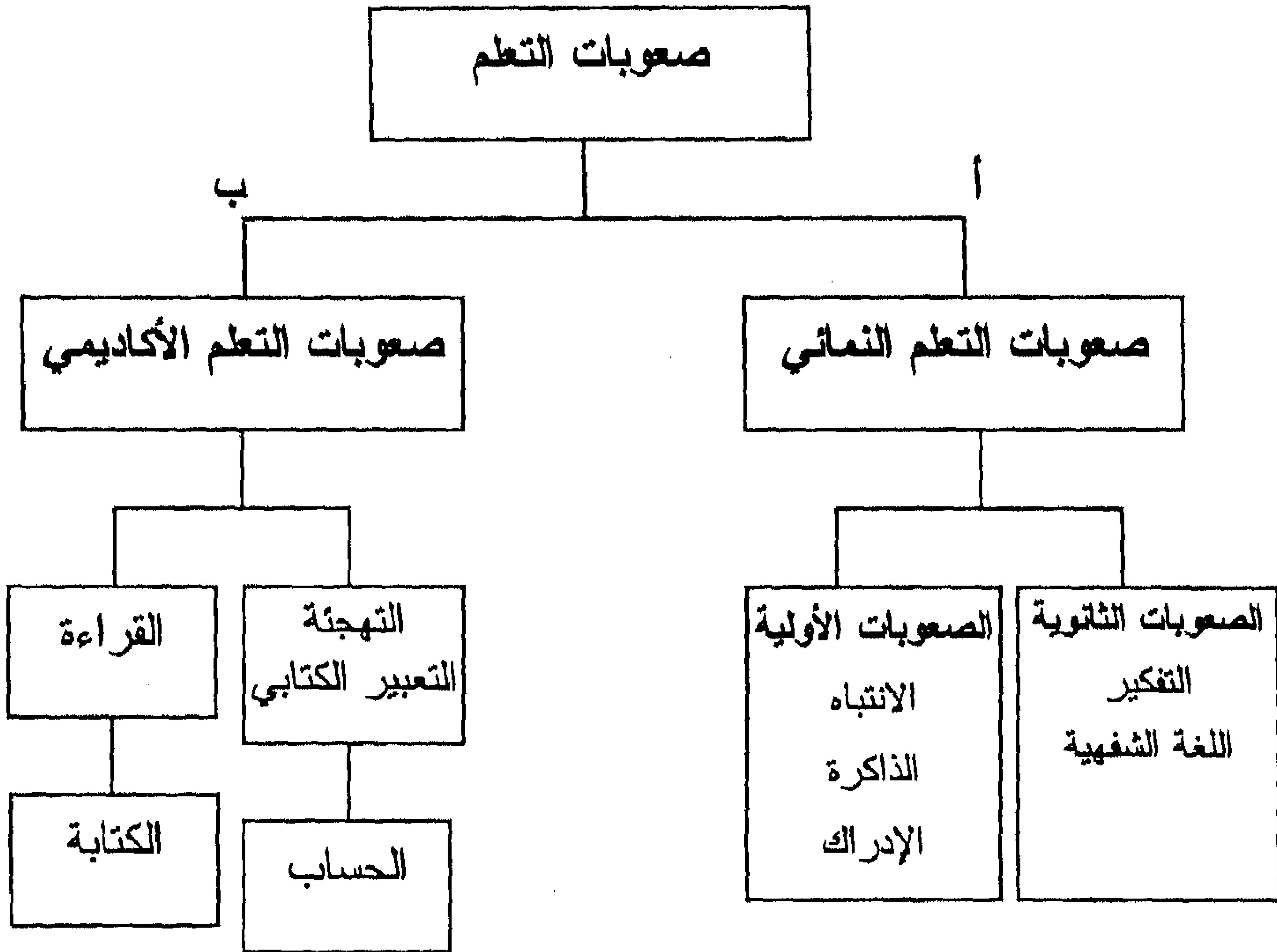
Academic Learning Disabilities

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب. **(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤١١، ٤١٢)**

ويذكر (Fletcher & Fooman 1994) أن أطفال ما قبل المدرسة من ذوى صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى نوع من التدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارات الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمي من خلال صعوبات التعلم النمائية على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة. **(فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٤١٢-٤١٣)**

ويوضح الشكل رقم (٢) هذين النوعين من صعوبات التعلم والصعوبات الفرعية لكل نوع. **(زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى، ١٩٨٨، ١٩)**



صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي:

أولاً: القراءة:-

القراءة نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة وهي ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرات الفرد ومعارفه وذكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.

٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة - يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.

٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجتمعة - يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.

٤- انفعال القارئ ومدى تأثره بما يقرأ.

وبذلك يصبح مفهوم القراءة الحديث هو "نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه والإفادة في حل المشكلات والانتفاع بـــه فـــي المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة". (**كريمان بدير، إميلي صادق،** ٢٠٠٣، ٩٠)

وتعلم القراءة فن يشبه كل فنون التعلم وهو عملية تحدث بدءاً من لحظـة الميلاد، وتعلم القراءة قدرة تساعد في حدوث أشكال التعلم الأخرى، وهو مـهارة يمكن تحسينها بشكل دائم لا ينضب. ولا يعتبر تعلم القراءة شكلاً مـــن أشـــكال امتصاص المعلومات، ولكنه وسيلة لاستخدام المعلومات لتنمية قدرات معينــــة، كما أن تعلم القراءة ليست مهارة يدوية بسيطة بل مهارة يشـــترك فيــها العقـل البشري بتركيبة المعقد. (**سيدريك كولينجفورد ترجمة هـــاني مــهدي الجمـــل،** ٢٠٠٣، ١١)

فالقراءة هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر وهي أداة التفكــــير، فمنها تأتي جميع الخبرات، ففي عام ١٩٥٧ حين أطلقت روسيا قمرها الصناعي الأول اهتزت الأوساط التربوية والرسمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان السؤال الذي يبحث عنه الأمريكان للإجابة عنه هو: كيف استطاع الـــروس أن يسبقونا في هذا المضمار؟ وبعد دراسات واسعة ومستفيضة أرجع السـبب فـي سبق روسيا إلى أن المدرسة الأمريكية فشلت في أن تعلم التلاميذ القراءة الجيدة. (**محمد الشيخ** ٢٠٠١، ٢٨٨)

ويذكر سامي عبدالله (١٩٨٣) أن كل تعريفات القـــراءة تقـع ضمـــن مجموعتين: **الأولى** تنظر إلى القراءة على أنها عملية فـك الرمـــوز وتحويـل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة **والثانيـة** ترى أنها عملية فهم Comprehension حيث إن المقصود مـــن قـــراءة أي مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معان، وعلى الرغم مـــن أن هنـــاك فروقاً بين هاتين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقـــون علــى أن عمليـــة

القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. (**سامي عبدالله**، ١٩٨٣، ١٢٦ - ١٢٧)

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي. فهي تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وتقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق والافتقار إلى الدافعية ونقص احترام الذات واحترام الآخرين. (**فتحي الزيات**، ١٩٩٨، ٤١٦)

ومصطلح Dyslexia أو عسر القراءة استخدم منذ عدة سنوات ليصف الصعوبة في القراءة والذي يشمل غالباً الاضطراب في اللغة والكلام، وغالباً فإن اضطراب اللغة يكون مصاحباً للاضطراب في المهارات الدراسية الأخرى. **(Kaplan, 1994, p 1042)**

ويعتبر مصطلح العسر القرائي أكثر المصطلحات اضطراباً وأكثرها إحداثاً لسوء الفهم، وتاريخياً استخدم مصطلح العسر القرائي في أواخر القرن التاسع عشر لوصف ما يسمى بعمى الكلمات Word Blindness والمرتبط بصعوبات النطق وفقد القدرة على الكلام Aphasia نتيجة إصابة مخية ناتجة عن إصابة النصف الأيسر من المخ.

ويعتبر أورتن Orton (١٩٣٧) أول من وصف العجز القرائي لدى الأطفال بعمى قرائي (اضطراب مخي يتميز بالعجز عن القراءة) متطور Alexia Developmental حيث يكون لدى الفرد صعوبة محددة في تعلم القراءة دون دليل على وجود عجز جسمي أو عقلي أو عاطفي، مثل نطق الكلمات بطريقة عكسية كأن ينطق كلمة "بحر" "رحب" وعلى الرغم مما يحدثه مصطلح العسر القرائي من اضطراب وعدم فهم وما دار حوله من

جدل، فإن بعض الباحثين والممارسين القلائل في الولايات المتحـدة الأمريكيـة مازالوا يستخدمونه حتى الآن. (**محمد الشيخ**، ٢٠٠١، ٢٩٢)

ويرى كل من آلان وهاف Alan & Hugh أن مصطلح العسر القرائي صعوبة لغوية نمائية As developmental Language Impairment تبـدأ مع الطفل مبكراً وتستمر معه في مراحل المراهقة والرشد وأنه أكثر من كونـه فشلاً قرائياً Reading Failure وقد ازدادت مشكلة تحديد المصطلحات حده إذا أضفنا مصطلح صعوبات القراءة إلى مصطلحات صعوبـات التعليـم باعتبـار الضعف القرائي أحد صعوبات التعلم.

ويقرر الزيات إن هناك أكثر من أربعين مصطلحاً تستخدم للتعبير عـن نفس الطفل، وأن المجال يحتاج إلى استمرار الجهد وصولاً إلى تعريفـات أدق ومفاهيم أكثر، تحديداً وفي هذا الإطار تكونت اللجنة القومية المشتركة بصعوبات التعلم عام ١٩٨٠ ممثلة لست منظمات مهنية لوضع تعريفات أفضل لصعوبـة التعلم واستمرت مشكلة تحديد المصطلحات هذه تشكل عبئاً على المجال وعلـى المشتغلين به حيث لم تتوصل إلى تعريفات أكثر دقة وهي رابطة الأطفـال ذوى صعوبة التعلم عام ١٩٨٦، ولجنة الوكالة الداخلية لذوى صعوبات التعلم ١٩٨٧، واللجنة القومية المشتركة للأطفال ذوى صعوبات التعلم ١٩٨٨. (**محمد الشيخ**، ٢٠٠١، ٢٩٣)

مظاهر صعوبات القراءة:

بتحليل العديد من الدراسات توصل الباحثون إلى أن هناك كثـير مـن وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالمؤشرات والعلامات التي غالباً من تصاحب صعوبة القراءة والتي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوى صعوبات القـراءة، ولقد أشار "تومسون ومارسلاند" (Thompson and Marsland, 1966) إلـى بعض هذه المؤشرات ومنها أن هؤلاء الأطفال:

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة.
- لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز في الحواس أو تلف بالمخ Brain Damage أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لأحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ضعاف في التهجئة ومحاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف Orientations of Lellers.

ومن الصفات العامة التي يذكرها "مونتر" (Moutner, 1984) للطفل ذو صعوبة القراءة:

١- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
٢- يقوم بعكس (إبدال) الحروف أثناء القراءة.
٣- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.
٤- يصارع من أجل التعرف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.
٥- كتابة المفردات والكتابة بصفة عامة بطيئة ورديئة.
٦- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف.
٧- صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة.

وهناك بعض العادات القرائية التي تظهر لدى ذوى صعوبات التعلم أثناء القراءة ومنها عض الشفاه، تقطيب الجباه، التململ وهناك أخطاء في التعرف على الكلمات مثل الاسقاطات، فقد يسقط كلمة مثل (رأى قطاً) بدلاً من (رأى محمد قطاً) أو يقرأ الكلمات بترتيب خطأ مثل (القطة بعيداً جرت) بدلاً من (جرت القطة بعيداً) ولا يستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تدور في الدرس. **(صالح هارون، ٢٠٠٠، ٥١)**

ولقد وصف كرتشلي Critchley 1975 ضعف التهجئة على أنه أحد خصائص العجز عن القراءة وأشار إلى بعض الأخطاء مثل ضعف تشكيل

الحرف، وتدوير الحروف، وعكس المقاطع أو الكلمات، وخطأ تسلسل الحروف في الكلمة. (**لنداهار جروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨، ٣٨٢**)

ويشير جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤، في تصنيفه لمشكلات أو صعوبات القراءة إلى نواحي القصور في هذا المجال منها:

- **التعرف الخاطئ على الكلمة:** وتشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري وقصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية الصوتية والإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم وقصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- **القصور في معدل الفهم:** وتشمل عدم كفاية المفردات البصرية وعدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها وعدم الكفاءة في التعرف على الكلمة. (**جاي بوند وآخرون ١٩٨٤، ٢٥٣ – ٢٥٦**)

ويذكر (فتحي عبد الرحيم ١٩٩٥) أن اضطرابات القراءة مقسمة إلى أنواع هي:-

(١) البطء في القراءة:

حيث أظهرت الدراسات أن سرعة التعرف على الكلمات عامل أساسي في ظهور الفروق الفردية في القراءة.

(٢) أخطاء القراءة المسموعة:

ويترتب على ذلك أخطاء الطفل وضعف مهاراته في فك الشفرات الخاصة بالكلمات التي يقرأها، حيث إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يرتكبون أخطاء في القراءة المسموعة تتضمن حذف بعض الكلمات.

(٣) أخطاء الهجاء:

ضعف التهجي هو عرض مصاحب لأخطاء القراءة وتحتوي كلمات الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة على أخطاء وخلط بين الكلمات ذات النغمة الصوتية المشابهة. (**فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٥، ١١٩**)

ومعظم الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة ولا يتلقون مساعدة تعليمية لديهم شعور بالخجل والمهانة نتيجة لاستمرار الفشل والإحباط، ومعظم هؤلاء الأطفال في الكبر يميلون إلى الغضب والاكتئاب ويكون لديهم انخفاض في تقدير الذات. **(Kaplan, 1994, 1044)**

وفيما يلي قائمة قصيرة لبعض المظاهر المحتملة للدسلكسيا:

- عدم الموائمة بين قدرة التلميذ وإنجازه الفعلي.

مثال عدم الموائمة: اختلاف ملحوظ بين ذكاء الطفل وإنجازاته الفعلية.

- صعوبات في التهجئة.

مثال هناك أخطاء شائعة بين المعسرين قرائياً وخاصة الأخطاء الإملائية مثل (خال) و (حال).

- صعوبات في المتابعة البصرية:

حيث تتبع العين الكلمات في السطور بالنص، فيترك كلمة من النص وأحياناً عبارات كاملة.

- صعوبات في القراءة الجهرية:

حيث يترك كلمات أو أسطر بكاملها. **(جون برادفورد، ٢٠٠٥، ١١)**

والطفل الذي يفشل في تعلم القراءة نادراً ما يتعلم الكتابة أو الاستهجاء.

وتعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي وقد يصبح العجز في الكتابة من معوقات التعبير الكتابي.

ويشير (جربر وريف) (Gerber & Reiff, 1994) إلى أنه بالرغم من أن الكتابة تحتل الترتيب الأخير في منظومة تتابع النمو إلا أن الطريقة الكلية في تعليم اللغة تشجع الأطفال على الكتابة حتى قبل أن يتعلموا القراءة. **(صلاح عميرة، ٢٠٠٢، ٦٤)**

ثانياً: الكتابة:-

الكتابة هي رموز تكون كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي، والطفل من بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة ولكن لا يستطيع الكتابة إلا إذا اكتمل النضج العصبي، إنه يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية وهذا لا يأتي دون التحكم في القبض على القلم وفي حركات يديه وأصابعه أثناء تحريكها وتآزر حركة العين مع اليد، أي أن الطفل لا يستطيع الكتابة إلا إذا وصل إلى مستوى من النضج العقلي يمكنه من تعلم الكتابة. **(كاريمان بدير، إميلي صادق، ٢٠٠٣، ١٣٩)**

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن معظم الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في مهارة الكتابة ويحتاجون إلى توجيهات وتعليمات تدريسية مباشرة كي تتحسن لديهم هذه المهارات. **(Moran, 1981,)**

ويذكر زكريا إسماعيل (١٩٩١) أن الهدف الأساسي من الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية هو تكوين عادات الكتابة الصحيحة القائمة على المحاكاة والتكرار وطول التمرين وكثرته ويتطلب هذا استمرار الطفل على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً. (**زكريا إسماعيل**، ١٩٩١، ١٥٧)

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، وتعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨) إلى أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية وهذه بدورها تعتمد على الوظيفة البصرية للعين والتناسق والتآزر بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحركية للحروف والكلمات. **(فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٥١٦)**

ويشير (نبيل حافظ، ٢٠٠٤) إلى أن هناك طريقتين لتعلم الكتابة لكل منها مزاياها:

(١) **طريقة الحروف المنفصلة: Manuscript**

وقد تكتب اختصاراً Script وتمتاز بسهولتها ووضوحها لأنها تشبه حروف الطباعة (إذا كانت بالإنجليزية) وتمكن المعاقين حركياً منها، كما أنها تحتاج إلى حركات أقل لتشكيل الحروف وكتابتها ولكن من عيوبها احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف والأعداد.

(٢) **طريقة الحروف المتصلة: Cursive**

وتمتاز بأنها تساعد على قراءة المادة المكتوبة وتصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف وبالسرعة والسهولة والسلاسة في كتابة الحروف، ولكن من عيوبها أن الطفل قد يفضل بعض الحروف ولا يميز جيداً بينها. (**نبيل حافظ، ٢٠٠٤، ١٠٩**)

مظاهر صعوبات الكتابة:

يشير جيرارد (Gerard, 1974) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة قد تظهر في تشوه شكل الحروف أو تباعد أحجامها والمسافات بين الكلمات، وتمايل سطور الكتابة أو تباعد درجات الضغط على القلم أثناء الكتابة.

ويعرف (عسر الكتابة) الديسجرافيا Dysgraphia بأنها الصعوبة بالتحكم تلقائياً وتذكر حركات العضلة التي يحتاجها الطفل لكتابة الأحرف والأرقام.

ويذكر أحمد عواد (١٩٨٨) الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الإملاء منها صعوبات كتابة: الأحرف والكلمات المتشابهة في النطق، والكلمات المنونة والخلط بين التنوين وحرف النون، وصعوبة كتابة أحرف المد في الكلمات التي بها حروف ممدودة.

ويقرر محمد رجب (١٩٩٥) أن الحروف العربية مشوبة ببعض الصعوبات التي تسبب مشكلات عند تعلم الأطفال الكتابة أو مزاولة الإملاء ومنها:

١- تغير رسم الحروف حسب انفصاله أو اتصاله، وتنوع أشكاله حسب موقع الحرف، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة.
٢- تشابه بعض الحروف وتقاربها شكلاً. النقاط أعلى أو أسفل الحرف من أشد العوامل التي تزيد رسم الكتابة لبساً وارتباكاً ويؤدي إلى الخلط بين الحروف.
٣- صعوبة مرتبطة بالشكل الذي يتضمن استخدام الحركات الثلاثة (الضمة، الفتحة، الكسرة) حيث لا يضبط نطق الكلمة إلا بها.
٤- الوقوع في الخطأ الإملائي: فالضمة تقلب واو عند الكتابة والتنوين قد يقلبه المتعلم نوناً إلى جانب صعوبة كتابة التاء بنوعيها (المفتوحة والمربوطة).
٥- صعوبة التمييز بين قصار الحركات وأطوالها عند الكتابة.

ورغم أهمية المهارات الحركية لإعادة إنتاج شكل الحرف إلا أن الكتابة اليدوية أيضاً تعتمد على معرفة التلميذ بالحروف ليكون قادراً على ربط اسم الحرف بشكله وأن يمتلك القدرة على تصوير وتمثيل الحرف من الذاكرة بصورة دقيقة، بجانب قدرته على الوصول إلى شكل هذا الحرف من الذاكرة واسترجاعه. **(Abbott & Berninger, 1993: 478-508)**

وتربط لنداهار جروف وجيمس بوتيت بين صعوبة التهجئة وصعوبات الكتابات اليدوية ويشير إلى أنه من النادر اعتبار صعوبات الكتابة اليدوية على أنها السبب الوحيد للتهجئة غير الصحيحة فمشكلات الإدراك السمعي، خاصة صعوبة التمييز السمعي يمكن أن تؤثر على التهجئة وكذلك ضعف استخدام الذاكرة يمكن أن يعيق استرجاع بعض الكلمات، كما أن صعوبة الكتابة ترجع إلى الجانب البصري الحركي الذي يؤدي إلى صعوبة في نسخ الحروف والكلمات على الرغم من قدرة التلميذ على قراءتها شفهياً.

وتشير الدراسات إلى أن بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون سلامة في كل من مهارات الإدراك البصري ومهارات الإدراك السمعي وذلك

عند تقدير كل قدرة على حدة ولكنهم لا يستطيعون أن يحققوا توافقاً بين النظامين معاً مما يقتضي بناء برامج متنوعة تعتمد على القدرات الإدراكية والحركية وعلى دمج كثير من الأنشطة الجسمية والبصرية والحركية من خلال هذه البرامج. **(لنداهار جروف، ترجمة عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨، ٣٧٣)**

ثالثاً: التهجئة والتعبير الكتابي:

يؤكد أخصائيو اللغة أن هناك علاقة وثيقة بين تدريس القراءة والكتابة والتعبير الكتابي.

(١) التهجئة:

لقد ذكر هورن 1960 (Horn) أن التحصيل الهجائي يتأثر بخبرة الطالب في القراءة والكلام، والكتابة التعبيرية، وكذلك بالخبرة الزمنية المخصصة لعملية التهجئة.

ولقد ذهب بودر 1973 (Bodr) وآخرون إلى أن الأطفال عادة ما يقرأون كلمات أكثر مما يهجئون ولا يعتبر ذلك غريباً إذا ما علمنا بأن من الصعوبة إنتاج الكلمات أكثر من تفسير رموزها ولا يعني ذلك بأن الطفل إذا كان قادراً على قراءة الكلمة يكون قادراً على تهجئها والعكس صحيح، وذلك فيما إذا كان الطفل قادراً على تهجئة الكلمة يعني أنه قادر على قراءتها.

وذكر بيرز 1980 (Beers) بأن معرفة الطفل حول الكلمات المكتوبة يتم اكتسابها بشكل منظم وتدريجي وفق مراحل النمو.

واقترح كلٌ من جنتري وهندرسون Gentry & Hendersan (1980):

أولا: تشجيع الأطفال على الكتابة بشكل إبداعي، حيث إنهم سيكتشفون من خلال ذلك كيفية التهجئة الصحيحة.

ثانيا: عدم تشجيع أو عدم التأكيد على التهجئة المقننة.

فالأطفال لا يجوز تحميلهم مسئولية التهجئة التي يقوم بها الكبار وبهذه الطريقة يسمح للطفل استخدام كلمات بحيث يكون الارتباط بين علم أصوات الكلام والتهجئة وكذلك المعنى واضحاً تماماً، وقد قصد هذان العالمان أنه عن طريق توفير العديد من الفرص فإن الطفل يستطيع بالتدريج اكتشاف التهجئة الصحيحة للكلمات العادية والغريبة وقد تكون هذه الفلسفة مناسبة للأطفال الذين ينمون بشكل طبعي ولكنها موضع تساؤل من الأخصائيين الذين يتعاملون مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التهجئة.

ثالثاً: تقديم تدريس منظم وخاص لعملية التهجئة. **(كيرك وكالفانت، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨، ٣٤٣)**

(٢) التعبير الكتابي:

يعتبر العجز في التعبير الكتابي أحد أشكال صعوبات التعلم. ويشتمل مصطلح التعبير الكتابي على التهجئة وجميع أشكال الاتصال المكتوبة.

إن المعاناة في الكتابة تولد معاناة في إتمام الواجبات الروتينية اليومية المعتادة وتحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والوقت لإنجازها، ومن يعاني من صعوبات التعلم مع معاناته في الكتابة كان ذلك بالنسبة له كارثة محققة ويحمل بعض الأطفال قلم الكتابة بشكل غير صحيح بين أصابعه وقد يحكم قبضته عليه بشكل يفوق حد الاعتدال وهو ممسك به، وبعضهم يحاول التهرب من الكتابة ويتذرع بأعذار واهية ليتخلص منها وقد يفضلون إنزال المعلم عقوبة بهم على أن يقوموا بالكتابة وأن يواصلوا عملهم في عمل شاق عليهم نتيجته الفشل المحتوم. فهم لا يستطيعون التركيز على موضوع الدرس وأفكارهم وهم يكتبون (أن ذهنهم ينصرف إلى العمل الكتابي وليس إلى مضمون الدرس الذي يقومون بنسخه وكتابته وما فيه من معالم وأفكار). **(عبد الرحيم عدس، ٢٠٠٠، ٨١)**

ولقد أشار آلي ودشلر (١٩٧٩) إلى أن المراهقين مما لديهم صعوبات في التعليم غالباً ما يعانون من صعوبة في الأعمال المبكرة في مهارات الاستماع، والكلام والكتابة.

وقد أكد كلُ من جونسون وما يكلبست (١٩٦٧) على أهمية الفهم القائم على مهارة الاستماع، والتعبير الشفهي والقراءة لتطوير اللغة المكتوبة.

وذكر فلبس وفلبس Phelps & Phelps (1982) أنه بالإضافة إلى تطور اللغة فإن العمل الكتابي يتطلب دمج وتآزر وتناسق القدرات البصرية المتنوعة مع المهارات الحركية الدقيقة.

ولقد وجد بلش (١٩٧٥) بأن صعوبات الكتابة التعبيرية تتضمن أخطاء نحوية وأخطاء في التهجئة، وأخطأ في الترقيم.

ويذكر دشلر وآخرون (١٩٧٨) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يكتشفون من خلال مراقبتهم لعملهم الأكاديمي فقط ثلث الأخطاء التي يرتكبونها. وبالتالي لم تكن لديهم القدرة على المراجعة السليمة لكتابتهم أو الإشراف الذاتي على أعمالهم. **(كيرك وكالفانت، ترجمة زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨، ٣٤٤)**

وترى الباحثة بعد عرض صعوبات التعلم الأكاديمية المرتبطة بالدراسة الحالية وهي صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي. أن من أكثر الصعوبات النمائية التي يختص بها الأطفال أصحاب التعلم والتي تسهم في صعوبات القراءة والكتابة هي (صعوبات الإدراك).

فقد أشارت نتائج كثيرة من الدراسات إلى أن القدرة على التمييز البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين العين واليد والتكامل البصري والحركي، تعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في أداء مهام القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي.

الإدراك:

هو عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا وحيث أن النمو المعرفي يعتمد بصورة أساسية على فعالية وسلامة الوظائف الإدراكية ولذا يعد الكشف عن اضطرابات الوظائف الإدراكية أمراً مهماً وحيوياً لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على حد سواء. (**ليندا دافيدوف، ٢٠٠٠، ١٠**)

وفيما يلي تتعرض الباحثة للصعوبات الإدراكية المختلفة والتي تؤثر في الأداء المعرفي وتتداخل مع التحصيل الأكاديمي.

(أ) صعوبات الإدراك البصري:

لقد حظيت مشكلات الإدراك البصري باهتمام كبير فاق الاهتمام بغيرها من المشكلات النمائية الأخرى. ولا يتضمن الإدراك البصري فقط تفصيلات في التعرف على الشكل واللون وإنما يتطرق إلى التوجه المكاني، وإدراك الشكل والأرضية، والتذكر البصري ويظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من صعوبات الإدراك البصري والتي يمكن التغلب عليها باتباع أساليب العلاج المناسبة، وهذه المشاكل هي:

- صعوبة الاستقبال البصري.
- صعوبة الترابط البصري.
- صعوبة التمييز البصري.
- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.
- صعوبة الإغلاق البصري.
- قصور الذاكرة البصرية.

ولقد توصلت نتائج كثير من الدراسات إلى العلاقة بين نواحي القصور في الإدراك البصري وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة.

فقد توصلت نتائج دراسات كل من: ميكليود وكريمب Mcleod & Crump (1978) وكيننجهام Cuningham (١٩٧٨) وهاربر Harber

(١٩٧٩) إلى أن صعوبات التعلم التي يعاني منـــها بعــض التلاميــذ ترتبــط بخصائص التنظيم الإدراكي لديهم وخاصة الإدراك البصري – الحركي وأنــــه يمكن التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في ضوء بعـــض الوظائف الإدراكية والوظائف الإدراكية الحركية.

في حين أشارت نتائج دراسة ويفر وروزيـــنر Weaver & Rosner (١٩٧٩) إلى أن عدداً كبيراً من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون مـــن ضعف في الفهم القرائي، ويرتبط هذا الضعف في الفهم القرائي بالقصور فـــي المهارات الإدراكية البصرية. وتوصلت دراسة شاري وآخــــرون Shareetal (1988) إلى أن صعوبات تعلم القراءة التي عاني منها بعض هؤلاء الأطفـــال ترجع إلى الاضطــراب فــي الإدراك الســمعي والبصـــري. **(أحمــد صقــر، ١٩٩٢، ٩٠)**

(ب) صعوبات الإدراك السمعي:

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجـــال إلـــى أن العديــد مــن ذوى صعوبات التعلم في القراءة يعانون في الأصل من صعوبات ســمعية إدراكيـــة، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية الفونولوجية أو الصوتية.

ويشير مصطفي كامل (١٩٩٠) إلى أنه على الرغم مـــن أن الجوانـــب البصرية – الإدراكية للتعلم أساســـية، إلا أن الأبحـــاث أظـــهرت أن العوامـــل المتصلة بالسمع لها أيضاً تأثيرات بعيدة المدى على النجاح في التعلم المدرســـي. **(مصطفي كامل، ١٩٩٠، ص ٥٢)**

ويذكر زيدان السرطاوي وكمال سالم (١٩٨٧) أن العديد من الدراســـات أشارت إلى أن صعوبات الإدراك السمعي في العادة تكون أكثر وجـــوداً عنـــد الأطفال أصحاب صعوبات التعلم من الأطفال العاديين، كذلـــك فـــإن مشـــاكل الإدراك السمعي مثلها مثل مشاكل الإدراك البصري يمكنه التغلب على الكثـــير منها باتباع أساليب العلاج المناسبة.

ويمكن تصنيف مشاكل الإدراك السمعي في الجوانب التالية:

- صعوبة الاستقبال السمعي.
- صعوبة الترابط السمعي.
- صعوبة التمييز السمعي.
- صعوبة التمييز السمعي بين الشكل والأرضية.
- صعوبة الإغلاق السمعي.
- صعوبة التذكر السمعي. (**زيدان السرطاوي وكمال سالم، ١٩٨٧،١٣-٤٢**)

وقد اهتمت بعض الدراسات التي أجريت في المجال بدراسة العلاقة بين نواحي القصور في الإدراك السمعي وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات القراءة.

فيرى كيرك وكالفانت (١٩٨٨) أن التمييز السمعي يعتبر متطلباً أساسياً لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية، وأن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة، أو بين المقاطع والكلمات يسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك من التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالباً ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة أو التهجي بالطرق الصوتية.

وقد كشفت المراجعة التي قام بها كل من روجل Rugel (1974) وتورجسين Torgesen (1979) عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين ضعف الذاكرة السمعية المتسلسلة وصعوبات التعلم وخاصة صعوبات تعلم القراءة. (**أحمد صقر، ١٩٩٢، ٦٩**)

ويذكر فتحي عبد الرحيم (١٩٨٨) أن الاضطراب في مهارة الإغلاق السمعي ينتج عنه فجوات تؤثر على الفهم والاستيعاب والاستخدام الأمثل للمادة المتعلمة، فقد يترتب على القصور في مهارة الإغلاق السمعي في نهايات الكلمات أخطاء في استخدامات قواعد اللغة عند تطبيقها في عمليات الكتابة أو النطق عند نهاية الكلمات. (**فتحي عبد الرحيم، ١٩٨٨، ١٠٦**)

وقد وجد شارب (Sharp (1972 في إحدى الدراسات التجريبية أن الأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية في قراءة الكلام حصلوا على درجات عالية في اختبارات الإغلاق السمعي أكثر من أولئك الأطفال الذين يتصفون بضعف في قراءة الكلام. **(Sharp, 1972, 172)**

(ج) صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام:

يذكر زيدان السرطاوي وكمال سالم (١٩٨٧) أن كثيراً من الباحثين في مجال صعوبات التعلم لاحظوا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعليم لديهم قصور في الأنشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواء المهارات الحركية الخفيفة التي تعتمد على العضلات الصغيرة، أو المهارات الحركية الكبيرة التي تعتمد على العضلات الكبيرة وكذلك في تناسق حركة الجسم بوجه عام، والتآزر والتناسق بين الحركة والبصر بشكل خاص. **(زيدان السرطاوي، كمال سالم، ١٩٨٧، ٤٥)**

فالإدراك في – أي مجال – هو تعبير يدل على أن هناك عملية عقلية تجري بناء على استثارة الأعضاء الحسية، فالإدراك السمعي مثلاً يستثيره منبه خارجي عن طريق الجهاز السمعي، والإدراك البصري يستثيره منبه خارجي أيضاً عن طريق الجهاز البصري (وهو العين) ثم يستجيب العقل لهذه الاستثارة فيدرك المرئيات.

ومن أهم التيارات الفكرية التي قدمت جهداً رائداً في إلقاء الضوء على ظاهرة الإدراك البصري هي مدرسة (الجشتالت)، (Gestalt) وهي كلمة ألمانية تعني الشكل (Form) بمعنى أنها تجعل (سيكولوجية الشكل) أساساً لدراستها ويطلق عليها أيضاً (النظرية الكلية). **(عبد الفتاح رياض، ١٩٧٥، ٢٠٠)**

ونظرية الجشتالت بقوانينها في الإدراك البصري من أقرب النظريات ارتباطاً بمجال التربية الفنية، فمن خلال دراسة سلوك الإنسان في الفن، وجد أن ما يتضمنه الفن وتركيبه وتصميمه وأشكاله يرتبط بعمليات تنظيم استخدام

الفرد في التناول البصري، فالفرد حينما يحاط بمدركات بصرية مهوشة يحاول أن يضفي عليها الإحساس بالنظام. (**أميرة إبراهيم، ١٩٨٨، ٥٠**)

إنه يبحث عن الأشياء المتشابهة في الأنماط المتكررة في الإيقاع وفي الألوان، أنه يتجه إلى تجميع الأشياء مع بعضها في تقارب فهو يؤلف نظاماً مما يقدم إليه وبعد أن يصبح أليفاً بالنظام يبحث عن التنوع، يبحث عن الاتجاهات والحركات والتباينات التي تعطيه (وحدة من خلال التنوع). (**لطفي زكي، ١٩٦٧، ٢٦-٤٠**)

وتشير كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٣) إلى أن القراءة من الفنون الاستقبالية الإنتاجية التي تعتمد على تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات منطوقة، وكلما أتقن الطفل مهارتي الاستماع والحديث ساهم ذلك في سرعة تدريبه على القراءة وتعتمد التدريبات الأساسية لمهارة القراءة على عدة مهارات فرعية من أهمها:

- مهارات التميز البصري.
- مهارات التميز السمعي.
- مهارات التميز السمعي والبصري.
- مهارات الذاكرة البصرية.

كذلك تعتمد الكتابة على التآزر البصري الحركي، فتناسق حركات العين مع اليد يحتاج إلى تدريبات تساعد الطفل على التحكم في أصابعه عن طريق التآزر بين حركة العين مع اليد.

وهناك العديد من الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الأطفال خاصة الذين يعانون من صعوبات كالتعلم، والتي تتمثل في عدم القدرة على الإدراك البصري وضعف العصب الحركي ونقص الإدراك الفراغي وصعوبات مفهوم الجسم ... هذه الصعوبات وغيرها تؤثر على بدايات التعلم الكتابي، كما تتصل هذه الصعوبات بعملية التجهيز اللغوي المرتبطة بصعوبات استرجاع الكلمات

وعدم القدرة على الاستبدال المناسب للكلمات وعدم القدرة على تصحيح الأخطاء وتكرار الاستجابات. (**كريمان بدير، إميلي صادق، ٢٠٠٣، ١١٣-١٤٠**)

وتفيد الأنشطة الفنية في إحداث الترابط بين اليد والعين. ففي الأنشطة الفنية يتدرب الأطفال على بعض الأعمال لتدريب وتنمية عضلاتهم الكبيرة والصغيرة ويحققون الترابط بين اليد والعين، ويعتبر التلوين أحد الأمثلة التي يحدث فيها هذا الترابط فبينما يقوم الأطفال بالتلوين فإنهم يستخدمون عيونهم للتعرف على اختيار الألوان ويستخدمون أيديهم للقبض على الفرشاه واستعمالها.

كما أن هذه العلاقة وذلك الترابط يتحقق أيضاً عند إعداد نماذج الطين الطفلي والرسم بالأصابع واللصق وغيرها وفي كل هذه الأنشطة الفنية يستقبل الطفل التدريب المشترك والذي يكتسب منه القدرة على إحداث هذا الترابط وإدراك العلاقة.

ويقول الخبراء: إن الترابط الجيد بين اليد والعين يساعد الطفل على تعلم القراءة، فهم يؤكدون أن القدرة على استخدام اليدين والعينين معاً في عمل بعض الأشياء مثل التلوين أو اللعب بالكرة يجعل الطفل يتعلم ويكتسب المهارات الحركية الضرورية لتعلم القراءة وعلى ضوء ذلك يكون للأنشطة الفنية ضرورة لا تستطيع الاستغناء عنها في سبيل تدعيم مهارات الطفل البصرية والحركية والقرائية حيث يستفيد الطفل من التدريب على إدراك الترابط بين اليد والعين والتدريب النوعي للعضلات الكبيرة والصغيرة من خلال الأعمال الفنية. (**محمد البغدادي، ٢٠٠١ ، ٩١-٩٢**)

المبحث الثاني
الـــذات

مفهوم الذات:

استخدم مصطلح مفهوم الذات منذ فترة مبكرة لدى الكثير من البـــاحثين أمثال جيمس (James 1958) وميـــد (Mead 1934) وريمـــي (Raimy 1943) وميرنفي (Murphy 1947) وسنج كومبـس (Snygg & Combes 1949) وماســلو (Maslow 1954) والبــورت (Alport 1961) وليكـــي (Lecky 1961) للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته، وباعتباره تنظيمـــاً إدراكيـــاً. Perceptual organization من المعاني والمدركات التي يحصلها ويكتســبها الفرد والتي تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات. (**صفوت فرج، ســهير كــامل، ١٩٩٨، ١٨**)

ويذكر جيرسيلد Jersild 1963 أن مفهوم الذات مفهوم افتراض شـــامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصـــائص جســمية وعقلية وشخصية، ويشمل ذلك معتقدات الفرد وقيمته، إلى جانب خبراته السابقة وتطلعاته القادمة.

ونرى أن جيرسليد يؤكد على أن مفهوم الذات مفهوم افتراضي وليـــس واقعياً عيانياً. وهذا ما يجعل البعض يرون أنه إذا كان الـــهدف وراء اســتخدام مفهوم الذات هو ضبط السلوك والتنبؤ به، فإنه لا تصبح هناك حاجة كبيرة إليـــه وبالتالي لا يرون أية قيمة من افتراض مفهوم للذات، فهو بالنسبة لهم "تكويـــن" غير ضروري، بل ومعوق للدراسة المنهجية المكرسة للتنبؤ بالسلوك وضبطه – فكل ما يستطيع الأفراد التعامل به هو مفهومهم عن الواقع وليس الواقع نفسه أما ما يسمى مفهوم الذات فهو عبارة عن تكوين فرض وليس واقعياً عيانياً، وهو ما يناسب فقط بوصفه مفهوماً تفسيرياً. (**صفوت فرج وآخرون، ١٩٨٦، ٥**)

وينظر هذا التعريف إلى مفهوم الذات بوصفه كياناً أو وعـــاء يتضمـــن جميع خصائص الفرد المختلفـــة الجســمية والعقليـــة الشـــخصية والخـــبرات

والطموحات وهكذا ينظر تعريف "جيرسليد" إلى مفهوم الذات باعتباره موضوعاً مشيراً به إلى تلك الخصائص والسمات التي تشير إلى الذات باعتبارها الشخص الملاحظ ليس بواسطة شخص آخر ولكن بواسطة الفرد نفسه. **(Bukako & Daehler 1992, 458)**

ويعرف جود Good 1973 مفهوم الذات بأنه إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره يتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية خاصة ومستوى محدد من الأداء ويقوم بدور معين في الحياة. (**سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣١**)

فإدراك الفرد لانفصاله واستقلاليته وإدراكه لقدراته وخصائصه المختلفة يعني اكتسابه وإدراكه لقدراته وتمتعه بقدر مناسب من الكفاءة والاقتدار في التعامل مع ذاته ومع موضوعات وأشخاص البيئة التي يحتك بها ويعيش فيها ويمارس دوره من خلالها. (**أنسي قاسم، ١٩٩٤، ١٠٥**)

مفهوم الذات وصورة الذات Self Concept and self Image

يختلف مفهوم الذات عن صورة الذات فمفهوم الذات هو خبرة عميقة (**كومبس، ٢٩**) تتحدد بدءاً من خبرات الضغط العصبي التي تعيشها السيدة الحامل مما يؤثر على حركة الجنين. (**ياماموتو ١٩٧٢**)

أما صورة الذات فهي إدراك الشخص لذاته من خلال أسئلة التقرير الذاتي (كومبس، ٢٩) وبالطبع فإن صورة الذات تتأثر بمفهوم الذات ولكنها لا تتطابق معها حيث تدل تلك الصورة على السلوك القابل للملاحظة. (**كريمان بدير، ٢٠٠٤، ٢٨١**)

التعريفات المختلفة لمفهوم الذات Self Concept

١- تعريف ميد Med (1934):

ترى ميد أن الذات اجتماعية أساسا وأن الفرد من خلال عملية تمثيل ضمني لأدوار الآخرين يستطيع أن يكون تصورا عن ذاته يستند إلى استجابات الآخرين. (**محمد عاطف غيث، ١٩٧٩، ٤٠٦**)

٢- **تعريف أدلر Adler (1934):**

يذهب أدلر إلى أن الذات نسق ذاتي على درجة عالية من التحديد والتفرد بأسلوب متميز للحياة تعمل الذات على تحقيقه بطريقة فعالة. (**محمد عاطف غيث، ١٩٧٩، ٤٠٦**)

٣- **تعريف روجرز Rogers (1959):**

يعرف كارل روجرز الذات بأنها الأفكار والمشاعر الوجدانية والاشتهاءات التي يدركها الفرد ويفسرها ويقيمها على أنها تخصه هو. (**سيد غنيم، ١٩٧٦، ص ٧٦٨**)

٤- **تعريف إنجلش وإنجلش English & English (1971):**

يعرفان مفهوم الذات بأنه ما يعبر عنه الفرد عادة بالضمير أنا والذي يتضمن وجهة نظره الخاصة بذاته ومن واقع وصفه الشخصي لنفسه ورؤيته الخاصة لأهم ملامحها ومقوماتها التي تتحدد في ضوئها مكانته الاجتماعية وتقديره لذاته واحترامه لها ويكون التركيز في مفهوم الذات الفردية عادة على المعلومات الشخصية والمشاعر والأحاسيس الداخلية للفرد تجاه ذاته بما لها وما عليها. (**سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٨١**)

٥- **تعريف حامد زهران (١٩٧٧):**

يعرف مفهوم الذات بأنه هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، ببلورة الفرد ويعتبر تعريفاً نفسياً لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسمة والمحددة الأبعاد عن التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات ووظيفة مفهوم الذات تحديد وتنظيم السلوك.

٦- **تعريف حازم عبد الواحد (١٩٧٩):**

يعرفه بأنه تركيب ديناميكي وظائفه الدافعية والتكامل والتوافق وتنظيم عالم الخبرة المتغيرة في الموقف الذي يوجد فيه الفرد. (**حازم عبدالواحد، ١٩٧٩، ١٧**)

٧- **تعريف حليم بشناي وطلعت منصور (١٩٨١):**

إن مفهوم الذات هو إدراك الطفل إلى علاقاته بالكبار وبخاصة والديه وإلى علاقته بالرفاق، ولخصائص بنائه الجسمي ونظرته إلى خبرات

تعلمه وما يتكون لديه من انفعالات في هذه المواقف المختلفة. (**حليم بشاي وطلعت منصور ١٩٨١، ٧)**

٨- **تعريف عادل عز الدين الأشول (١٩٨٤):**

يعرف مفهوم الذات لفرد ما بأنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعليمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، كما أنه يحدد إنجاز المرء الفعلي ويظهر جزئياً في خبرات الفرد بالواقع واحتكاكه به ويتأثر تأثراً كبيراً بالأحكام التي يتلقاها من الأشخاص ذوى الأهمية الانفعالية في حياة الفرد وبتفسيراته لاستجاباتهم نحوه. (**عادل الأشول، ١٩٨٤، ٥)**

ويقدم القاموس النفسي هذا التعريف للذات "الذات هي الفرد كما يعتبر شاعراً بهويته المستمرة الخاصة وبعلاقته بالبيئة". (**إبراهيم أحمد أبوزيد، ١٩٨٧، ٧٥)**

تعريف مفهوم الذات في الدراسة الحالية:

تعتمد الباحثة في دراستها الحالية على تعريف حليم بشاي وطلعت منصور وذلك للاعتبارات التالية:

أولاً: لأنه يتصف بالشمول لعناصر مفهوم الذات لدى الطفل في مرحلة الطفولة الوسطى (عينة البحث).

ثانياً: لأن عناصره تناولت الأبعاد والمفاهيم التي حاولت الباحثة أن تنميها من خلال برنامج المهارات اليدوية والفنية (تجربة البحث).

أشكال مفهوم الذات:

١- **الذات الجسدية:** وتتضمن الجسد وفعالياته البيولوجية.

٢- **الذات الاجتماعية:** وتتضمن تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم.

٣- **الذات المثالية:** وهو ما يطمح إليه الفرد أو الحالة التي يتمنى أن يكون عليها سواء بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معاً.

٤- **مفهوم الذات الأكاديمي:** وهو اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية.

٥- **مفهوم الذات المدرك:** وهو إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها ودافعها وليس كما يرغبها ويشمل ذلك الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة وكذلك قيمه ومعتقداته.

٦- **مفهوم الذات المؤقت:** وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها وقد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها. (**حامد زهران، ١٩٧٦، ٥**)

تصنيف مفهوم الذات:

يمكن تصنيف مفهوم الذات إلى نوعين هما:

١- **مفهوم الذات الإيجابي Positive Self-concept**

ويتمثل مفهوم الذات الإيجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين، الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقل الفرد لذاته ورضائه عنها (سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣٥) ومما يعبر كذلك عن تحمل الفرد المسئولية وأنه يعتمد عليه، وأنه متفاهم ومتفاعل تجاه الحياة. **(Harris, 1986, 652)**

والجانب الإيجابي لمفهوم الذات يشتمل على عدد من الخصائص الإيجابية للسلوك كما ينعكس على البعد الإيجابي للشخصية فمفهوم الذات

الموجب مصاحب لتقبل الذات وتقبل الآخرين وتقدير الذات والتوافق العام. **(مي زمزم، ١٩٩٢، ٢٣)**

وإن مفهوم الذات الإيجابي يؤدي إلى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي المرتفع لدى الأطفال الأقل من عشرة سنوات، حيث أن هذه الفترة تكون حاسمة في تكوين مفهوم ذات إيجابي خاصة في المواقع التربوية. **(Marchetal 1991: 317)**

ويكشف عن هذه الذات الإيجابية أيضاً تقليل التمركز حول الذات والقدرة على قبول المدح واللوم وتجنب السخرية، والقدرة على الاعتراف بأنه لا يعرف أو أنه مخطأ. **(Marctn et. al., 1989, 72)**

وإن بناء مفهوم ذات إيجابي هو مطلب نمائي للأطفال، وحقيقة أن مفاهيم ذات الأطفال ليست محددة فطرياً أو سابقة التحديد، وتؤكد على أهمية مساعدة الأطفال على نمو صورة إيجابية لأنفسهم. **(Wwens, 1993, 295)**

ففكرة الطفل عن ذاته إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق الجوانب المختلفة لشخصيته وإكسابها طباعاً متميزاً. **(Brunk, 1975, 10)**

٢- مفهوم الذات السلبي: Negative self-concept

وينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المتناقضة لأساليب حياة الأفراد والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي فنضعه في فئة غير الأسوياء. والواقع أن من يكون لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تعاملات أو تصرفات الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه أو تجاه الآخرين مما يجعلنا نصفه بالعدوان أو عدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم احترام الذات. **(سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣٤)**

وهنا نجد أن مفهوم الذات السلبي يشمل على عدد من الخصائص السلبية للسلوك عند مقابلتها بالجانب الإيجابي لمفهوم الذات فهو كمفهوم يصاحبه التباعد

واليأس والقلق وبعض مظاهر الاضطراب النفسي الأخرى. وعادة ما يعاني مثل هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الأول: يظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الآخر الذي يعيش فيه حيث تسمع أي منهم يعبر عن ذلك "بأنه ليس على مستوى الآخرين" أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته.

الثاني: يظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته "أو بأنه غير مقدر أو لا يعجب الآخرين مهما فعل "والواقع أننا لو فتحنا المجال أمام مثل هؤلاء الأفراد للحديث فسيظهر من تعبيراتهم الشعور بالسلبية الخطيرة في مفاهيم ذواتهم والتي تعتبر البذور الأولى والجذور الرئيسية لأسباب الانحرافات والمشكلات السلوكية. (**سعدية بهادر، ١٩٨٣، ١٣٥**)

نشأة وتكوين مفهوم الذات:

الذات تتكون من خلال التفاعل الاجتماعي وبالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية للذات نجد أن أول من قدم مفهوم الذات الاجتماعية إلى العلماء الاجتماعيين هو عالم النفس الأمريكي وليم جيمس William James ويرى جيمس أن الشخص يكون له كثير من الذوات الاجتماعية بقدر ما يوجد من أشخاص يتعرفون عليه فالذات ليست مجردة ولكنها تمتد بجذورها في صميم التفاعل الاجتماعي ويرتبط الأفراد بمجتمعهم عن طريق هذه الذوات الاجتماعية وذهب كولي Cooly إلى أن الذات تتكون من أحاسيس غريزية وشعور ذاتي يأخذ مضمونا متميزا عن طريق التفاعل مع الناس المحيطين بالفرد والذين لهم أهمية خاصة لديه. (**اليزابث ماركسون، ١٩٨٢، ٢٠٣**)

كما أن مفهوم الذات الاجتماعي ينقسم إلى العلاقات بالأقران والعلاقات مع الآخرين. (**March Houvement, 1989, 57**)

فإن "هورمز Hormuth" يشير إلى أن علماء النفس الاجتماعيين يرون أن مفهوم الذات تركيب معرفي ينظم الخبرات ويوجه العمل، وأنه تركيب ديناميكي يكتسب باستمرار معارف جديدة مرتبطة بالمعارف القائمة والموجودة عن الذات لذات فإنه الأكثر في أن يضيف الاستقرار لمثل هذا التركيب واكتساب المعلومات التي توصد مفهوم الذات تشجع وتعزيز بينما المعرفة الغير متناسقة مع مفهوم الذات للشخص ترفض ومفهوم الذات هو تركيب اجتماعي وبالرغم من أنه ليس دائماً محدداً إلا أن الإدراك عن الذات يمكن أن يكتسب اجتماعياً. **(Hormuth, 1990, 67)**

يبدأ الفرد في تكوين مفهوم محدد لذاته منذ اللحظات الأولى في حياته حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به في البيئة وعن البيئة التي يعيش فيها وينتمي إليها ليكون نتيجة لتفاعله واحتكاكه وتعامله مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الكثير من المشاعر والعطف والأحاسيس التي تتراكم يوماً بعد الآخر، وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من آلامه وأحزانه وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة كما أنه يدرك في نفس الوقت ما يشعره بالراحة النفسية وما يشبع دوافعه ويستثير ويسترعي انتباهه.

ويمثل هذا الأسلوب الدقيق المنظم تكوين الفرد مفهوماً واضحاً تجاه نفسه وتجاه بيئته وتجاه المحيطين به في البيئة وتتشابك جميع هذه المفاهيم وتتداخل وتتفاعل وتختلط ليتحدد نتيجة لها مفهوم محدد للفرد عن ذاته، يتميز به على غيره من الأفراد الآخرين وتبرز وتلمع أهم ملامح هذا المفهوم قبل نهاية العام السادس من حياة الفرد ليظل يلازمه ويؤثر فيه مدى الحياة على الرغم من بعض التغيرات البسيطة التي قد تعتريه خلال المراحل النمائية المختلفة من حياته. **(سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣٧)**

وبذلك يمكننا الوصول إلى أن مفهوم الذات يتكون نتيجة لتفاعل وتشابك العديد من العوامل يمكن أن نتناولها في الجزء التالي:

العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات:

١- **تحديد الدور:** حيث يؤكد ساربن (Sarbin) أهمية التفاعل بين الذات والدور الاجتماعي في السلوك البشري، فلدرجة ما يتأثر إحساس الشخص بهويته بتقدير الآخرين للأدوار الاجتماعية التي تكون فيها ويعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين مفهوم الذات لديه.

٢- **المركز:** ويعرفه علماء الاجتماع بأنه مكانة الفرد في المجتمع بين أقرانه والشئ الهام هنا هو المركز الذي تحدده الأسرة للطفل في المجتمع الأكبر والذي يتحدد بمستوى أسرته الاجتماعي والاقتصادي وقد درست العلاقة بين المكانة الاجتماعية والاقتصادية ومفهوم الذات فربما يؤثر مركز الطبقة على تقبل الذات أو الشعور بقيمة الذات.

٣- **المعايير الاجتماعية:** يتضمن كل مفهوم للذات حكماً من أحكام القيمة، فالفرد عندما يحكم على نفسه فهو يحمل على نفسه صفة من الصفات بدرجة معينة وبالنسبة لمعيار معين يشتقه الفرد من المعايير الاجتماعية، ومستويات السلوك التي وضعها له المجتمع ليسلك وفق مقتضياتها. وقد ظهرت أهمية المعايير الاجتماعية وخاصة المعايير الجسمية بالنسبة لمفهوم الذات بعد أن ثبت عن طريق الدراسات التي تمت في هذا المجال (أن صورة الجسم والقدرة الفعلية وما لها من أثر في تقييم الفرد لذاته تعتمد على معايير اجتماعية).

٤- **التفاعل الاجتماعي:** أوضحت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة "كومبس" (Combs) وغيره أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد من نجاح العلاقات الاجتماعية بدوره وتلعب خبرات تربية الطفل من خلال عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي دوراً هاماً وخطيراً في تشكيل فكرته عن نفسه وتمكين شخصيته من خلال علاقاته المتبادلة مع الوالدين وتفاعله معهما.

٥- **اللغة:** أشار "ميد" إلى نتيجة هامة لاستعمال اللغة وهي أن الطفل عندما يستعمل صوته ويسمع نفسه عندما يتحدث فإنه يثير نفسه فضلاً على إثارته للآخرين، وبسبب ذلك فإنه يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ يفكر وبهذا فإنه يصبح على حد تعبير "ميد" (موضوعاً لنفسه).
ويأخذ دور الآخر لكون اللغة التي تعلمها تسمع ويستجاب لها بواسطة نفسه والآخرين بالمثل فيخير ذاته ويسهل عليه بفضل تطور اللغة اتخاذه دوره والاستجابة للسلوك المتوقع للآخرين. (إبراهيم أبوزيد، ١٩٨٧، ١٠٢-١١٠)

تشكيل مفهوم الذات ونموه لدى الطفل:

١- مرحلة الطفولة المبكرة وهي تتميز بعدة مظاهر:

أ- الإحساس بالذات الجسمية، والتي تظهر من خلال الإحساسات العضوية المتكررة لدى الطفل، والتي تترك آثارها في نفسه، ومن خلال الإحباطات المتكررة التي تصدر عن العالم الخارجي فالإحساس بالذات الجسمية هو في نظر "ألبورت وثيقة وجودنا بمعنى أن إحساساتنا وحركتنا تمدنا بمعرفة ثابتة عن وجودنا.

ب- هوية الذات واستمرارها. وفيها ينمو هذا الإحساس تدريجياً لما يطلق عليه من اسم فهذا يساعده أن يدرك ذاته كشئ متميز ومستقل، وإلى جانب الاسم هناك أشياء أخرى تعد بمثابة نقط ارتكاز هامة للتعرف على الذات، كالملابس والأشياء الخاصة وينمو الإحساس بالهوية في سن الثانية والثالثة.

ج- **تقدير الذات:** وهي رغبة الطفل في إثبات وجوده أو تقديره لذاته ففي سن الثانية أو الثالثة يحاول الطفل القيام ببعض الأشياء بنفسه ويجد لذة كبيرة في القيام بألوان مختلفة من السلوك والتي إن أعيقت من جانب الكبار، يعني أن الذات قد أحبطت وأعيقت ونتج عن ذلك شعور بالضعف أو إحساس بالغضب ويحس الطفل بذاته ويكون

واعياً بها لدرجة كبيرة ويكون هذا السلوك واضحاً لدى طفل هذه المرحلة حتى أن البعض يسميه الحاجة إلى الاستقلال الذاتي.

٢- مرحلة ما قبل المدرسة:

وهي ما بين (الرابعة والسادسة) وطفل هذه المرحلة يكون متمركزاً حول الذات إلى حد بعيد. فالإطار المرجعي لتفكيره هي ذاته وتتميز هذه المرحلة بمظهرين هما:

أ- امتداد الذات واتساعها:

أي أن الذات تتسع لتشمل أشياء كثيرة وذات الصغير لا تتسع لتشمل كل ما يحيط به في دائرة عالمه الكبير ولكن أساس الاتساع الكبير يتم وضع بذوره في هذه المرحلة.

ب- صورة الذات:

تتضح صورة الذات أكثر وأكثر فعن طريق التفاعل المتبادل مع الكبار والوالدين يمكن أن يقارن بين سلوكه الواقعي وما هو متوقع منه. (سيد غنيم ١٩٧٦، ٦٧٧ - ٦٨١)

مستويات مفهوم الذات:

بمراجعة التراث الأدبي في أبحاث مفهوم الذات أو أوصاف الذات وجد أن هناك تغييراً هاماً يحدث بين مرحلة الطفولة (Childhood) ومرحلة البلوغ المبكر (early adulthood) من حيث الاختلاف في الخبرات الذاتية (للذات - وللآخر) (Differentiation of the subjective Experiences of self and other) حيث نجد تغييرات كيفية في الأبعاد المستخدمة في وصف الذات وعلاقة الآخر بالذات:

١- المستوى الأول في مفهوم الذات (الأطفال الصغار خمس سنوات):

في هذه المرحلة نجد أن (الذات - الآخر) لديهم تفسيرات متشابهة للواقع ونجد أيضاً الحياة الروحية الباطنية (inner life) لكل من (الذات - والآخر)

ليست دائماً موضوع للمعرفة. (Not an object of cognition) حيث يكون التركيز على الخصائص المادية للذات مثل: (المظهر - صورة الجسد - الإحساس) أو يكون التركيز على الأنشطة أو الممتلكات ونشير إلى هذا بالذات الموضوعية حيث يركز الطفل هنا على الخصائص أو الأحداث الخارجية السطحية.

وفي هذا المستوى يجد الطفل صعوبة في إدراك الآخر وصعوبة أيضاً في إدراك خصائص الذات ونجد أيضاً مستوى بسيط في تباين صورة الذات الواقعية المثالية.

٢- المستوى الثاني من مفهوم الذات (المرحلة العمرية عشر سنوات):

وهنا تنمو الذات الذاتية حيث يكون التركيز وموضوع الاهتمام بالنسبة للذات وبالنسبة للآخر هو الصفات النفسية الداخلية مثل (السمات - المشاعر - الاتجاهات - الدوافع).

ونجد أن من أهم مصادر المعرفة في الحكم على أداء الذات هو الاختلافات بين الذات والآخر وذلك من خلال المقارنة الاجتماعية.

والطفل في هذا المستوى يحكم على سلوكه من منظور توقعات الآخرين محاولاً أن يطابق سلوكه مع توقعات الآخرين وهنا يكون مفهوم الذات (متغير تابع).

وبمعنى آخر مفهوم الذات يلعب دور تابع (role dependent) حيث يحاول الطفل أن يغير سلوك الذات لكي يتطابق ويتفق مع توقعات الآخرين. ونجد هنا ازدياد في تباين صورة الذات.

٣- المستوى الثالث من مفهوم الذات (مستوى العمليات الذاتية)

ويظهر هذا المستوى لدى المراهقين الكبار حيث نجد إزياد الكفاءة في وصف الذات كما نرى أن الذات تتباين عبر المواقف المختلفة ونرى أيضاً أن قيم الذات تقوم بدور أكثر استقلالاً حيث يتحدد السلوك عن طريق قيم الذات أو مبادئ الذات وليس عن طريق القوالب النمطية للدور.

ويتضمن هذا المستوى من مستويات مفهوم الذات ازدياد الاهتمام والتركيز حول كيف تتركب الذات من الداخل ونجد أن الخصائص النفسية للمراهق تصبح أكثر اختلافاً وهكذا نجد أن المرافق الصغير يرى الذات بلغة السمات الأحادية.

ولكن مع ازياد العمر يصبح أكثر معرفة بالقدرة التغيرية للذات عبر المواقف المختلفة وعبر الأوقات المختلفة حيث أن المراهق في هذا المستوى يكون لديه مفهوم نمائي للذات. **(Robert L. Leahy 1985 Stephen R. Shirk 1985)**

تقدير الذات: Self - Esteem

مفهوم الذات وتقدير الذات مصطلحان مرتبطان معاً ولا يوجد أحدهم دون الآخر فحينما نتحدث عن الذات على المستوى الوصفي أو الكيفي فقط نستخدم (مصطلح مفهوم)، وحينما نتحدث عن الذات على المستوى الكمي أو القياس فقط نستخدم (مصطلح تقدير). (فمفهوم الذات يعني كيف يرى الفرد نفسه) و (تقدير الذات يعني مستوى تقييم الفرد لنفسه). (**عبدالله إبراهيم**، ١٩٨٩، ٤٢١)

يؤكد حليم بشاي أن تقدير الذات هو الطور الأخير في نمو الذات فبعد أن يتحدد مفهوم الذات لدى الفرد فإن درجة رضا الفرد عن ذاته هي التي تشكل درجة تقديره لذاته، هذا ويؤدي التغير في تقدير الذات إلى تغير مفهوم الفرد عن ذاته، ويختلف تقدير الذات عن مفهوم الذات يعتمد على إدراك الفرد لنفسه ويتأثر بخبراته السابقة ويذكر "حليم بشاي" أن اعتقاد الفرد عن نفسه، والشعور بالفخر والشعور بالقيمة الذاتية هي أكثر المتغيرات أهمية في تعريف تقدير الذات.

ويعرفه عبد الرحيم بخيت بأنه: "مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستند عليها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي

تجهيزاً عقلياً يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجـــاح والقبـــول والقـــوة الشخصية، وتقدير الذات هو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هـــذا الحكــم والتقدير بالموافقة أو الرفض.

ويرى "كوبر سميث" (Cooper Smith) أن تقدير الذات هـــو الحكــم الشخصي للفرد عن قيمته والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد عـــن نفسه، حيث تعتمد الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه بالدرجة الأولـــى علـــى تقديره لذاته.

ويعرفه "روزنبرج" (Rosenberg) بأنه اتجاهات الفرد الشاملة ســـالبة كانت أم موجبة نحو نفسه. وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفـــرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفـــرد عن نفسه، أو رفض الذات أو احتقارها.(**عادل محمد، ١٩٩١، ٥،٤**)

ويرى إيزنك (1976) Exsenck H.K أن الأشخاص الذين يحصلـــون على درجات مرتفعة في تقدير الذات، لديهم قدر كبير من الثقـــة فـــي ذواتـــهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابيـــن. (**كريمـــان بدير، ٢٠٠٤، ٢٩٠**)

أي أن تقدير الذات هو حكم Judgment الفرد علـــى درجـــة كفاءتـــه الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها وهكذا يكـــون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

وهناك عوامل تؤثر على تقدير الذات منها حب الاســـتطلاع والإنجـــاز حيث أن حب الاستطلاع وتقدير الذات قد يكون مـــن المتغـــيرات التـــي تنمـــو وتتطور معاً فمستوى تقدير الذات المرتفع يدفـــع الشـــخص للمبـــادرة وحـــب الاستطلاع والعكس، فالمبادرة ترتبط بالثقة بالنفس والتي بدورها ترتبط بمستوى

مرتفع في تقدير الذات وبالتالي ارتفاع مستوى تقدير الذات. (**نادية عبد القادر، ١٩٨٩، ١٢، ٤٨**)

ويرى عبد الحميد سليمان أنه بات من المؤكد في التراث النفسي أن النجاح أو الفشل في أداء ما يوكل إلى الفرد من مهام مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحي التعليمية أو غيرها يتوقف على العديد من العوامل لعل من أهمها دافعية الفرد. (**السيد سليمان، ٢٠٠٠، ٢٥٢**)

ويشير موراي (Murry) أن القدرة والدافع للإنجاز يكمل بعضهما الآخر فالقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية ويمثل الدافع للإنجاز البعد الانفعالي، وربما قدرة متوسطة مع دافع إنجاز مرتفع يكون مردودها أفضل من قدرة كبيرة مع دافع إنجاز منخفض. (**محمد عبد القادر، ١٩٧٧، ١٠**)

لذلك نجد كثيراً من علماء النفس من الذين يعطون دوراً كبيراً للدافع للإنجاز في علاقته بالتحصيل الأكاديمي، نجدهم يذهبون إلى القول بأن التحصيل الأكاديمي يعتبر في حقيقة الأمر تعبيراً مباشراً عن شدة الدفاع للإنجاز ومستواه، الأمر الذي جعل بعضهم يعتبر أن الفرق بين التحصيل العقلي واختبارات الاستعداد دالة لدافعية الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يمكن أن يحدث ما بين نتائج اختبارات القدرة العقلية والتحصيل الفعلي – وهي خاصية رئيسية من خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم – قد يرجع إلى التباين بين الأفراد في دافعية الإنجاز. (**صفاء الأعسر، محمد سلامة، إبراهيم قشقوش، ١٩٨٣، ٢٥٦**)

حيث نلاحظ أن لدى ذوي صعوبات التعلم يكون التحصيل الفعلي منخفض واختبارات القدرات والاستعدادات مرتفعة وهم بذلك يختلفون عن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة حيث التحصيل الفعلي مرتفع واختبارات القدرات والاستعدادات منخفضة.

وتشير الدراسات إلى أن مرحلة الطفولة المتأخرة هي المرحلة المناسبة لتنمية تقدير الذات الإيجابي لدى الأطفال حيث يقارن الأطفال ذواتهم الواقعية

وذواتهم المثالية ويحكموا على أنفسهم فيكون من بينهم من هو راضي عن نفسه وواثق بها ولديه قدر من حب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي والمثابرة والفخر بالنفس، وبالتالي يكون عنده تقدير ذات مرتفع، وأيضاً هناك من هو غير راضي عن نفسه ولديه شعور بالاكتئاب وعدم الثقة في القدرات والشعور بالإحباط والانزواء على النفس مما يؤثر على مستوى الطاقة لديه مؤدياً إلى تقدير ذات منخفض. **(Diane E. Paplia, 1995, 309)**

ويستطيع الراشدين أن يساعدوا الأطفال لكي يحصلوا على تقدير الذات المرتفع عن طريق:

١- مساعدتهم لأن يشعروا بالجدارة في إنجاز الأعمال والشعور بالاقتدار.

٢- مساعدتهم على أن يشعروا بأنهم ذو شأن أو أشخاص مهمين، وذلك بتهيئة المناخ النفسي المناسب، حيث أن هذا لا يؤثر فقط على عملية التعلم، ولكن أيضاً على الحياة بصفة عامة، وذلك نظراً لأهمية تقبل الذات كبعد في عملية التوافق الشخصي. **(صالح أبو جادو، ١٩٩٨ ١٧٥)**

مفهوم الذات وصعوبات التعلم:

يذهب شابمان (Chapman) إلى استنتاج مؤداه: أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض دافعيتهم للإنجاز. وهو يرى أن رسوب الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤدي إلى إحساس هؤلاء الأطفال بانخفاض قيمة الذات Self Worth، والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم وإحساسهم بعدم الثقة بالنفس، وانخفاض توقع النجاح. **(Chapman, 1998, 367)**

وتؤكد ليكت ورفاقها (Licht et. al) نفس ما ذهب إليه شابمان وإن أضافت آثاراً أخرى للرسوب من شأنها أن تؤثر بالتبعية على دافعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم على الإنجاز، فهي رأت أن الفشل المتكرر لدى ذوى الصعوبات تميل إلى تشككهم في قدراتهم ومجهوداتهم، وما إذا كان ما يمتلكونه

من قدرات وما يبذلونه من جهد سوف يؤدي إلى تحقيق أية نجاحات. (Licht et. al., 1985, 208)

وفي دراسة أجراها هليتشكو (١٩٧٧) والتي كان من أهدافها بحث تقدير الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والعاديين. حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٤) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم و (٧٥) تلميذاً من العاديين تقع أعمارهم في مرحلتين عمريتين هما (٨) سنوات و (١١) سنة. ولقياس تقدير الذات فقد تم استخدام اختبار تقدير الذات لـ كوبر سميث Cooper Smith (1967)، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوو تقدير منخفض لذواتهم مقارنة بأقرانهم الأسوياء في المرحلتين العمريتين ٨-١١ سنة، ويمكن القول أن هذه الدراسة قد كشفت عن انخفاض الرغبة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في تحقيق مكانة مرموقة بين الأقران. (Hlechko, 1977, 359)

أما دراسة جارابديان (1981) Garabedian والتي هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم والأسوياء في مراحل عمرية مختلفة في كل من مركز الضبط، تقدير الذات وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٤) تلميذاً ذوى صعوبات تعلم و (٧٤) تلميذاً من العاديين تم اختبارهم من تلاميذ الصف الرابع، والسابع، والعاشر ولقياس مركز الضبط فقد تم استخدام مركز الضبط (ناويكي – ستريكلاند) Nowicki – striclan . وقد تم استخدام اختبار (كوبرسميث) لقياس تقدير الذات وباستخدام أسلوب تحليل التباين، واختبار (دنكن) المتعدد المدى Duncan's Multiple Rang، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات أكبر بطريقة دالة إحصائية في بعد مركز الضبط الخارجي مقارنة بالتلاميذ العاديين في جميع المراحل العمرية، كما أظهرت درجات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم بأنهم ذو تقدير منخفض للذات بطريقة دالة إحصائياً مقارنة بدرجات التلاميذ الأسوياء في جميع المراحل العمرية. (Garabdian, K.B, 1981, 139 – 140)

ووفقاً لـــ (Ryan, 1990) فقد أصبح من الشائع أن نجد مفهوم الطــلاب ذوى صعوبات التعلم عن ذاتهم سلبي.

ويرى (Terry Mcleod, 1993) أن مفهوم الذات لا يؤثر بشكل عـــام فقط على الصحة العقلية والشعور بالسعادة ولكن مفهوم الذات له تأثير مباشـــر على سلوك التلميذ داخل الفصل الدراسي واتجاهاته نحـــو التعليـم الدراســي. **(Bender, 1993, 52)**

إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهر لديهم نقص فـــي تخيل الذات بسبب خبرات الفشل المتكررة في المدرسة مما يؤدي بهم إلى عـــدم توقع النجاح، ويقود ذلك إلى نقص الجهد المبذول. **(جابر محمد، ١٩٩٨، ٣٤)**

ومن المهام الأساسية للمدرس المعالج تجاه الطالب الإسهام فـــي بنــاء مفهوم جيد عن ذاته ومحاولة رفع تقديره لذاته وحثه علـــى الاهتمـــام بـــالتعليم والنجاح فيه وسيكون لذلك تأثير جيد على شخصيته وسوف تغير من شـــعوره بعدم القيمة إلى الاهتمام بالتعليم. **(Jante Lerner 2000, 129)**

إن بعض من يعانون صعوبات التعلم لا يؤهلهم نموهـــم الســيكولوجي للتغلب علي ما عندهم من انخفاض في الروح المعنوية وما يعانون منه من فشل وإحباط وكل هذا من شأنه أن يؤثر في علاقتهم وتفاعلهم مع أقرانهم ومن لـــهم شأن بارز في حياتهم. فتدني فكرتهم عن ذاتهم وشعورهم بأنهم دون غيرهم مـن الناس في الأهمية والكفاية قد يؤدي بهم ذلك إلى العصبيـــة والاعتــداء علـــى الآخرين. **(سهير كامل، ١٩٩٨، ١٥٦)**

وفي إحدى الدراسات التي قام بـــها (Mc. Master et. al., 2002) والتي تناولت العلاقة بين صعوبات.التعلم وتقدير الذات لدى الطفـــل صـــاحب الصعوبة، أظهرت النتائج على العينة التي تم اختبارها وجود ارتفاع في تقديـــر الذات بصورة دالة قبل تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات التعلم، بينما لم يتغير تقدير الذات في المجموعة الضابطة الخاصة بالأطفال العاديين الذين لا يعـــانون من أي صعوبة. **(Mc. Master et. al., 2002, 40)**

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Levitndawn, 1995) التي أكدت وجود علاقة دالة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات، حيث إن ثقة الطلاب بأنفسهم يمكن أن يكون له تأثر دال على عملية اتخاذ القرار داخل المنزل والمدرسة والحياة الاجتماعية وهو ما يتفق مع نتائج دراسات عديدة منها دراسة (Lang Melissa, 2002) التي أظهرت أن ذوى صعوبات التعلم لديهم شعور بانخفاض في تقدير الذات بالإضافة إلى نقص في الدافعية. **(Lang Melissa, 2002, 8)**

وفي دراسة (Gonza Lez et. al., 2000) اتضح أن ذوى صعوبات التعلم لديهم صورة سلبية عن الذات تظهر في كلٍ من النواحي الاجتماعية والدراسية مع شعور أقل بالمسئولية. **(Gonza Lez et. al., 2000, 396)**

وكذلك توصلت دراسة **(Pirojnkeff, & Stephanie, Cathy, 2003)** إلى أن ذوى صعوبات التعلم يدركون أنفسهم على أنهم فاقدون للكفاءة الدراسية حيث كانت النتائج منخفضة للدلالة في الإدراك الذاتي الأكاديمي أكثر من العاديين واشتملت الدراسة على توصيات حول أهمية تنمية الشعور بأهمية التحصيل الدراسي. **(Stephanie Cathy & Pirojnkeff, 2003, 226)**

وبذلك نخلص إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحاجة ماسة إلى من يمد لهم يد العون ويعمل على حل الصراع الذي يموج في صدور أمهاتهم وآبائهم وبين ما يأملون ويطمحون أن يقوم به أطفالهم وبين ما يستطيعون أدائه بالفعل، فالإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وبالقدرة على تحقيق أصغر النجاحات من أهم الأعراض التي يئن تحت وطأتها صاحب الصعوبة.

علاقة التعبير الفني بالذات:

من الحاجات الأساسية للإنسان أن يعبر عن ذاته وآرائه وأفكاره، وأن يجد لنفسه الوسيلة لنقل آرائه وتوصيلها للآخرين، ولتمثيل الأفكار والمعاني التي يود وقوف غيره عليها. وتعد هذه الحاجة إلى التعبير والاتصال من أهم ما يدفع

الطفل إلى الرسم وإلى مختلف أشكال التعبير الفني. (**عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٢٦**)

إن فن الطفل لغة مرئية يمكن لسائر الأطفال قراءتها وفهمها والثقة فيما تحكيه عليهم بعمق وإخلاص، وأنه بهذا المفهوم يمكن اعتبار فن الطفل رسائل موجهة منه إلى والديه وزملائه ومدرسيه وإلى كل من يحيطون به. كما أن ما ينتجه الأطفال من تعبيرات هو كاللغة اللفظية تماماً، وأنه من الممكن الحكم على التعبير الفني بالصدق أو عدمه كما نحكم على التعبير اللفظي، فالعمل الفني هو تعبير رمزي شأنه في ذلك شأن الجمل التي يستخدمها الطفل في حياته اليومية.

والأطفال يبقون على نزوعهم التلقائي إلى استخدام لغة الرسم جنباً إلى جنب مع اللغة اللفظية المكتسبة كوسيلتين متكاملتين للتعبير عن أنفسهم وللاتصال بالآخرين. (**عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٢٦**)

وإنه من بين الحاجات النفسية للطفل حاجته إلى أن يشعر بالتقدير والاعتبار من قبل المحيطين به، وإلى الشعور بقيمته وفرديته وتأكيده لذاته خلال تعامله مع الآخرين وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وقد رأى "كارل روجرز" أن الهدف من سلوك الفرد في مجاله الظاهري كما يدركه هو إشباع حاجاته التي يخبوها، ورأى أيضاً أنه رغم تعدد تلك الحاجات، فإنها تتوجه جميعاً إلى غاية أساسية هي تحقيق الذات. كما احتلت الحاجة إلى تحقيق الذات مرتبة عليا في التنظيم الهرمي للحاجات عند "أبراهام ماسلو" الذي أشار إلى أهمية وعي كل منا باستعداداته، ودرايته بإمكاناته الكامنة وخبراته الخاصة كأساس لتحقيق ذاته.

وتوجد صلة وثيقة بين التعبير الفني والذات حيث يساعد الفرد على التعبير عن نفسه والشعور بالرضا عن النفس والوعي بالمميزات الشخصية. وبرغم الصبغة الاجتماعية للتعبير الفني، فإنه ذو طابع شخصي أساساً من حيث أن الذي يمارس هنا التعبير هو فرد معين، يعكس وجهة نظره، ويقوم بصياغة ناتجه النهائي. وخلال عملية التعبير يتاح لهذا الفرد أن يجرب إمكاناته، ويخبر نفسه والأشياء من حوله، ويمارس عملية تحليل وبناء، وإعادة تنظيم العناصر

الشكلية التي يتناولها، واكتشاف واستحداث علاقات جديدة فيما بينها، وكما ذكر كل من "ويسلون وويسلون" فإن الطفل أثناء عملية الرسم إنما يتناول مظاهر الحياة والعالم من حوله ويتحكم فيها بكيفية قد لا يتسنى له اتباعها في حياته اليومية المعتادة. ولعل مما يساعد على إشباع هذا الدافع تقدير العمل الفني للطفل وإشعاره بقيمة أدائه وإنجازه في مجال التعبير والإشادة به وتشجيعه على الممارسة الفنية، وإثباته معنوياً ومادياً. (**عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٣٠-٣١**)

ومن العرض السابق لمفاهيم الذات وتقدير الذات وعلاقة التعبير الفني بالذات رأت الباحثة أن توضح العلاقة بين الأنشطة الفنية وتحسين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك هو هدف الدراسة الحالية من خلال برنامج في المهارات اليدوية والفنية ومساعدتهم على تحقيق وتقدير ذواتهم بشكل سليم والشعور بالرضا والثقة بالنفس وبالقدرة على التأثير في الآخرين ومشاركة استجاباتهم ومن ثم الشعور بالقيمة والكفاءة الشخصية.

المبحث الثالث
العلاقة بين الأنشطة الفنية
وتحسين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

أولاً: ماهية الفن

الفن هو جزء هام في حياة كل شخص. وبدون الفن لا يصبح للحياة معنى ولن يكون هناك تسجيلات مرئية لمختلف الثقافات. (Edwordl. Mattil & Betty Marzan, 1981, p.2) والمتتبع لمسار الفن عبر الأجيال، يلتقي في أقدمها بالإنسان البدائي الذي مارس الفن كالرسم، والحفر والنحت في كهفه أو كوخه قبل أن يعرف الكلام والزراعة وقبل أن يستأنس الحيوان ورغم أنه لم يمارس فنه بمفهومه عندنا اليوم على الأسس الفنية التي نعرفها الآن، إلا أن أعماله كانت تكشف عن الصفاء والبساطة وصدق التعبير، فكان يعبر عما يجيش في نفسه وعما يحيط به من مظاهر الطبيعة وما يكتنفها من غموض كالبرق والرعد والمطر وغيرها وذلك بأشياء ملموسة يشكلها بيده لعله يجد لها تفسيراً ولم يقف عند هذا الحد، بل كان يجمل نفسه بالوشم واستعمال ريش الطير وفراء الحيوان إلى غير ذلك من الأشياء التي كانت تقع تحت يده، إنه في ذلك يتقابل مع الطفل الذي يخطط على الحائط، أو على أي شئ يقع تحت يده، خطوطاً لا تجد لها تفسيراً في بادئ الأمر، ولكن سرعان ما تتحول بنمو الطفل إلى أشكال أقرب إلى الرمزية منها إلى مطابقتها للطبيعة، إنه يعبر عما يجيش في نفسه ليؤكد ذاته وعلاقته بمجتمعه الذي يعيش فيه، إنه يفعل ذلك بدافع فطري في نفسه دون أن يُطلب منه ذلك أو يلقنه أحد شيئاً منها، إن الدافع هو ذلك الحافز إلى التعبير عن التراث بلغة الشكل واللون.(إبراهيم الروضان، ١٩٨٣، ٨٠)

ولقد عرف الفنانون والنقاد الفن تعريفات متعددة، فمنهم من قال: أن الفن تعبير عن النفس ومنهم من عرفه على إنه إضفاء الجمال على الأشياء ومنهم من قال إنه ترتيب لمجموعة من العناصر بحيث تضفي مظهراً يبعث في النفس البهجة والسرور. أو هو ذلك النشاط الإنساني الذي يقوم على ابتكارات متنوعة من خلال الخامات والأدوات وتحويلها إلى أعمال فنية محسوسة وملموسة.

إن الممارسة الفنية بمفهومها الواسع لا تقتصر فقط على ذوى المواهب أو القدرات الخاصة في الفن، وإنما من الممكن لأي إنسان أن يمارس الفن، فكل واحد منا لديه استعداد لممارسة الفن، هذا الاستعداد موجود بداخلنا نتيجة التفاعل المستمر بيننا وبين ما يحيط بنا من أشياء ومظاهر وأشخاص تتنوع بصورة دائمة، ونحن حتى نمارس الفن نحتاج إلى بعض المعارف والمهارات التي تساعدنا على نمو هذا الاستعداد وتدعيمه. (**إسماعيل شوقي،١٩٩٧، ٨-٩**)

ومن هنا تبرز أهمية ممارسة الأعمال الفنية وقيمتها التربوية ومدى إسهامها في تربية أطفالنا، مما دفع الباحثة إلى ضرورة التعرض لمفهوم التربية عن طريق الفن.

التربية عن طريق الفن:

نأخذ التربية بمبدأ التربية عن طريق الفن فهي تسعى إلى تكامل الفرد من جميع جوانبه ورفع درجة التذوق الفني لديه. (**محمد الحيلة، ١٩٩٨، ١٠١**)

ولعدة قرون اعتبرت الفنون أساساً للتربية، ففي الولايات المتحدة اعترف المدرسون، الذي يتبعون الطريقة التقليدية في التدريس لفترة طويلة بأن الفنون تشكل جزءاً أساسياً من المنهج الدراسي كأي مقرر دراسي مهم جداً لأنها تمثل جانباً ومظهراً أساسياً للمعرفة الإنسانية، حيث تزود التلاميذ بفرصة بناء مفاهيمهم عن العالم بطريقة حسية.(**سالي سميث، ترجمة عزة جلال، ٢٠٠٥، ٤١**)

وقضية التربية عن طريق الفن قد تعرض لها أفلاطون في كتابه المشهور (الجمهورية) ورأى أن الصغار الذي ينشئون في بيئة جمالية يتشربون بطريق غير مباشر في أثناء ترعرعهم في هذه البيئة، القيم الجمالية من كل ما يحيط بهم وهذه القيم الجمالية سيكون لها تأثيرها على سلوكهم في اكتساب القدرة على التمييز بين الجميل والقبيح. (**محمود البسيوني، ١٩٨٨، ٣٩**)

ويدافع جون ديوي Dewey عن التربية التجريبية فقد كتب (أي شيء يمكن أن نطلق عليه دراسة سواء كان هذا الشئ حسابياً – أو تاريخياً – أو جغرافياً – أو واحدة من علوم الطبيعة يجب أن يشتق من المواد التي في البداية تقع داخل (نطاق خبرة الحياة العادية اليومية) فاقترح أن يكون التعليم للأطفال عن طريق العمل حتى يتحقق للأطفال الاندماج في عملية التعلم مع مواد وخامات ووسائل مناسبة لتحقيق الهدف، وبذلك يكتشف الأطفال العلاقات ويتمكنون من إدراك الارتباطات. إن جون ديوي كان من المؤيدين لاستخدام الفنون في التعليم وفي كتابه (المجتمع المدرسي). يشير إلى أن الفن غريزة فطرية لدى الأطفال نلاحظها من خلال التعبير التلقائي ثم تنمو خلال الاتصال والتعلم. **(سالي سميث. ترجمة عزة جلال، ٢٠٠٥، ١٠٧)**

والإنسان يتعلم عن طريق الخبرة وتكتسب هذه الخبرة نتيجة تفاعله مع البيئة، وأية خبرة لها كيان كلي يتضمن مجموعة مترابطة من العادات والمهارات والاتجاهات والمعلومات التي يخرج بها المتعلم. وأهم ناحية من نواحي التربية أن يتحرر الطفل من الخوف، وأعمق من ذلك أن ندمجه في جو من التعاون عن طريق مشاركتنا الوجدانية له وفهم اتجاهاته وميوله ونفس تلك الإمكانيات يجب أن تستخدم لتخلق منها الروابط الإنسانية والروابط الاجتماعية، حتى يتمكن الطفل تدريجياً من الاندماج في عالم الكبار وهذا هو أهم هدف للتربية. ولا نجد من وسائل التربية وسيلة يمكنها أن تحقق هاتين الناحيتين، وهما التحرر من الخوف وتكوين الروابط الإنسانية أكثر من الوسائل الابتكارية. **(محمود البسيوني، ١٩٨٨، ٢٩ – ٤٤)**

وبناء على التراث النظري الذي قدمه الكثيرون من أصحاب النظريات التعليمية والتربوية – أمثال أفلاطون وجون ديوي وبياجيه وفيجوتسكي وفيرشتين وبرونر وجاردنر. الذي اعتمد على استخدام الفنون كأسس للتعليم. وأن أفضل مجال لتطبيق أهداف التربية يكون من خلال التربية الفنية فإن الباحثة سوف تعرض في الصفحات القادمة مفهوم التربية الفنية وأهدافها.

مفهوم التربية الفنية:

إن مصطلح التربية الفنية، هو تسمية جديدة لما كان يدخل في نطاق مادتي الرسم والأشغال اليدوية في المدارس. ولم تكن التسمية الجديدة مجرد تغير في اللفظ بقدر ما كانت تغيراً في الأسس والاتجاهات التي تبنى عليها هذه المادة، فبعد أن كان الهدف المساهمة في تعديل السلوك والمساهمة في تربية النشئ تربية عقلية وجسمانية وروحية واجتماعية، فالتسمية الحالية تعني أن هناك مساهمة في تربية التلاميذ عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية والاستمتاع بها. (**عفاف فراج، ٢٠٠١، ٥٥٧**)

والتربية الفنية هي ذلك النوع من التربية الذي يساهم في بناء الطفل وتكوينه من الناحية الفنية والجسمية والفكرية من خلال التعامل مع مواد وأدوات الفن المختلفة، أي إن التربية الفنية تتيح الفرصة لممارسة الفنون على اختلاف أنواعها والممارسة تصل في قيمتها إلى مستوى الابتكار فكأن التربية الفنية بذلك تبني في نفوس التلاميذ القدرة على إدراك العلاقات والتشكيل بمختلف الخامات لإيجاد صيغ جديدة مبتكرة، إذاً هي نشاط ذهني بدني يشحذ القدرات الإبداعية وتعمل على بناء الفرد الحساس المفكر. (**محمود بسيوني، ١٩٧٥، ٤٠**)

وتلعب التربية الفنية دوراً رئيساً في تبصير الإنسان بحياته وأنواع سلوكه ليختار منها ما هو خير ويلفظ ما هو شر، أي أن التربية الفنية لا يمكن فصلها عن طبيعة كيان المجتمع الذي تمارس فيه، لذلك فإنها متكيفة، وهي رمز للتفاعل الحادث بين الإنسان وبيئته. (**محمود البسيوني،١٩٨١، ٢٢٤**)

والهدف من التربية الفنية وخاصة في المرحلة الابتدائية ليس تدريب التلاميذ على إنتاج الأعمال الفنية فقط، بل هو تعديل سلوكهم والمساهمة في تربيتهم عن طريق هذه الأعمال، بهذا المعنى ممارسة الأعمال الفنية ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها بعض القيم والاتجاهات. (**حمدي خميس، ١٩٦٩، ٨**)

كما تهتم التربية الفنية وتسعى لبناء شخصية المتعلم بشكل متكامل فتمده بالمعلومات والمفاهيم والمعارف المرتبطة بالثقافات الفنية اللازمة لجميع أفراد المجتمع، كما تهتم التربية الفنية بتنمية المهارات العملية أثناء الممارسات الفنية المختلفة، كما أنها تنمي لدى المتعلم الشعور بالاعتزاز والولاء للبلد، وطبيعة العمل في التربية الفنية وممارسة العمل الفني تتيح الفرصة للتلاميذ للعمل الفردي والعمل في مجموعات والقدرة على التفاعل الإيجابي المستمر بين أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى وتبادل واحترام الآراء وتقديرها. **(يوسف غراب،١٩٩٦، ١٤٤)**

ويتضح لنا مما سبق ما للفن من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع وعلى وجه الخصوص التربية الفنية ومدى إسهامها في تربية الفرد من خلال ممارسات موجهة لذلك وجب التعرف على أهداف التربية الفنية بصفة عامة حتى نراعيها أثناء تعاملنا مع الأطفال.

ونستطيع القول أن ممارسة العمل الفني عملية عقلية - معرفية - مهارية - وجدانية تتكامل فيها أنواع المعارف والمهارات المختلفة.

أهداف التربية الفنية:

للتربية الفنية أهداف عديدة منها:

١- التنفيس عن الانفعالات والأفكار:

إن ممارسة الأطفال للأعمال الفنية، تهيئ أمامهم فرصة للتنفيس عن بعض انفعالاتهم وأفكارهم فيتحقق لهم نوع من الاستقرار والاتزان النفسي، فالفرد باعتباره كائناً حياً يملك ناحيتين:

الأولى: أن يتأثر بما حوله.

والثانية: أن يؤثر فيما يحيط به.

وحفظ التوازن بين الناحيتين يضمن له الاستقرار والراحة والنفسية، أما إذا طغت ناحية على ناحية أخرى فحياة الفرد تتسم بالقلق وعدم الاطمئنان، أي أنه إذا لم يتهيئ للفرد فرصة للتعبير عما يراه أو يلمسه أو يسمعه فإنه يصاب بالقلق. ومن هنا جاءت قيمة التعبير عما يشعر به الفرد من انفعالات وأفكار، وعن قيمة التربية الفنية كوسيلة لتحقيق ذلك. (**حمدي خميس**، ١٩٦٩، ١٤-١٥)

٢- تنمية القدرات الابتكارية:

يعتقد بعض الناس الذين لا صلة لهم بالفن أن الوظيفة الوحيدة للتربية الفنية أنها تنمي قدرات الموهوبين فقط، لكن التربية الفنية بكافة أنشطتها تعمل على تنمية القدرة الابتكارية لدى الأطفال جميعاً، حيث أن لدي كل طفل قوة خلاقة، ومن هذا المدخل تستطيع الأنشطة الفنية أن تشجع الأطفال على نمو تلك القدرات الإبداعية الخلاقة، من خلال البدء فيما لديهم من معارف وخبرات سابقة والإضافة إليها فتخرج أشكالاً جديدة منها. (**إبراهيم الروضان**، ١٩٨٢، ٨٢)

ويمثل الابتكار هنا جزءاً أساسياً من أهداف التربية الفنية حيث أنها المادة المثلى التي تنمي التفكير المتشعب، فلا يوجد في التعبير الفني إجابة واحدة سليمة ولكن هناك العديد من الاحتمالات المتنوعة والتي تؤدي إلى تحقيق القيم الفنية. (**صبري عبد الغني وآخرون**، ١٩٨٦، ١٨٠)

٣- تأكيد الذات والشعور بالثقة فيها:

عندما يمارس الطفل العمل بحرية فإنه يشعر بكيانه وتمتلئ نفسه بالثقة، والاعتزاز، إذ أن الطفل بطبيعته ميال إلى يرى نفسه محققا لوظيفته ككائن حي له استعدادات وميول خاصة، وعامة، فنجد الأطفال يصرون على القيام بأعمال مهنية، رغبة منهم في إثبات وجودهم، وتوجيه أنظار الآخرين إليهم، أو حينما يلجئون إلى أساليب العناد، ويكون الدافع إلى ذلك رغبتهم في أن يدفعوا الآخرين إلى الاهتمام بهم.

ويشعر الأطفال بكيانهم عند ممارستهم للأعمال الفنية، لأن التربية الفنية وأنشطتها، وأعمالها يغلب عليها الطابع العملي الملموس، وبها متسع للتعبير عن الاستعدادات والميول الخاصة عند الأطفال. **(محمد الحيلة، ١٩٩٨، ٤٦)**

٤- التعرف على بعض العدد والأدوات والخامات والتدريب على كيفية استخدامها:

من الطبيعي أن اندماج الأطفال في مزاولة الأنواع المختلفة للنشاط الفني، يعرفهم العديد من أنواع العدد والأدوات والخامات ومصادرها وكيفية الحصول عليها والخامات التي تناسب كل عمل فني، فتعطي التربية الفنية معلومات خاصة بالخامات المتنوعة مثل الخامات البيئية وطرق استغلالها وتشكيلها وتسويقها، وما يتعلق بذلك من النواحي الاقتصادية، وكذلك معلومات تتعلق بالعدد والأدوات وطرق استخدامها وصيانتها والاستفادة منها، وتلك المعرفة والمعلومات تمكن الأطفال من التكيف مع البيئة، إذن المعرفة لها شأن بالنسبة لحياة الأطفال فعلى قدر ما يعون عن بيئتهم، بقدر ما يتكيفون أو ينسجمون معها، إذاً فالتربية الفنية تكون عوناً للأطفال لتدريبهم على استخدام العدد والأدوات بمهارة، مما يحقق لهم النفع في حياتهم لأنفسهم ولغيرهم. **(حمدي خميس، ١٩٦٩، ١٦)**

٥- شغل وقت الفراغ بشكل مثمر ونافع:

إن عملية استثمار وقت فراغ للأطفال يعد من الأهداف التربوية الهامة والتي تساعد على إعدادهم وتنشئتهم تنشئة سليمة. **(عبلة حنفي، ١٩٨٩، ٤٧)**

إن مشكلة وقت الفراغ والتغلب عليها ليست بالعملية اليسيرة، وتلعب التربية الفنية دوراً هاماً في شغل وقت فراغ الأطفال حيث يمارسون بعض أنواع الهوايات النافعة والتي تجعل هذه الأوقات مسلية أو مثمرة. ولكن لن يتم ذلك إلا إذا نجح المدرس في خلق عاطفة قوية وميل دائم نحو ممارسة تلك الهوايات والأعمال الفنية خارج المدرسة فيصح الأطفال نفسياً ويستطيعون أن

يستفيدوا منها مادياً إذا أرادوا ذلك. (**صبري عبد الغني وآخرون، ١٩٨٦، ١٧٩**)

٦- إتقان واحترام العمل اليدوي ومن يقومون به:

إن من أهداف التربية الفنية، تكوين اتجاه نحو احترام الأعمال الفنية اليدوية وتقدير من يقوم بها، بمعنى أن الأطفال إذا ما اندمجوا في ممارسة النشاط الفني اليدوي، استطاعوا أن يلمسوا ما تحتاج إليه هذه الخبرة من مهارة واستعداد في الأداء، وما يحتاج إليه من تفكير وذكاء عند التنفيذ، فيكن للخبرة نفسها احتراماً وبالتالي لمن يقومون بها نفس الاحترام. (**عفاف اللبابيدي، عبدالكريم الخلايلة ١٩٩٢، ٢٢**)

وطبيعي أن الفرد لايدرك قيمة أي عمل، إلا إذا قام به عدة مرات، وكثير من الناس لا تحترم الأعمال اليدوية لأنهم لم يمارسوها ولم يعطوا لأنفسهم فرصة التأمل في طبيعتها، وما تحتاج إليه من جهد وإتقان وتفكير، لهذا فالتربية الفنية هي الوسيلة التي من خلالها يتم توفير الفرص لممارسة الأعمال الفنية اليدوية ومن ثم ينشأ الأطفال على احترامها وتقديرها. (**فاروق اللقاني، ١٩٩٣، ٨٣**)

٧- تأكيد القيم الاجتماعية:

للتربية الفنية دور متميز في تأكيد القيم الإيجابية بين الأطفال، وإذا ما كانت الممارسة الفنية تزيد من فردية الطفل فهي في الوقت نفسه تزيد من تآلفه مع الآخرين، ويأتي ذلك نتيجة ممارسة الطفل للعمل الفني واستمتاع غيره به، أي انتقال أحاسيس الطفل وانفعالاته وأفكاره إلى غيره بعد رؤيتهم للعمل الفني. (**حمدي خميس، ١٩٥٧، ٤٥ - ٤٧**)

كذلك توفر التربية الفنية فرصاً للتعاون والمشاركة بين الأطفال وتبادل الخبرات وتحقيق الأهداف المشتركة وخاصة في المشاريع الجماعية وإقامة

المعارض وغيرها من الأعمال التي تزيد من الروابط الاجتماعية وتوحيد المشاعر بين الأطفال. (**محمود صادق وآخرون ١٩٩٢، ١٤٠**)

أي أنه كلما كان هناك تعاون كلما أمكن للطفل أن يكتشف يوماً بعد يوم قيمة الفن عن طريق العمل الجماعي، حيث إنه عن طريق الاشتراك مع الآخرين يكتسب الطفل الخبرات والاشتراك في الإدراك والخامات المختلفة، واحترام قدرات من يشتركون معه، وينمو عند الطفل الإحساس بالأمن والتكيف الاجتماعي مما يؤدي به لأن يصبح جزءاً لا يتجزأ من المجموعة، وينمي فيه بالتالي عادات اجتماعية طيبة تغرس فيه التعاون، والإحساس بالمسئولية والمبادرة والاعتماد على النفس. (**إبراهيم الروضان، ١٩٨٢، ٨٣**)

٨- تنمية القدرة على التذوق الفني والحكم على الأشياء:

يعتبر التذوق الفني من أهم أهداف التربية الفنية، فتسعى التربية الفنية إلى تكامل شخصية الفرد من ناحية ترقية الذوق والوجدان، فالشخص المتذوق للفن يتكون لديه عادة اتجاه عام للتمييز بين الأشياء ويستطيع أن يميز الجميل من القبيح، والأشياء التي تحمل قيماً فنية من غيرها التي تنعدم أو تقل فيها تلك القيم. (**محمود البسيوني، ١٩٧٥، ٩١، ٩٢**)

وتعتمد عملية التذوق الفني على فك الرموز التشكيلية التي يتضمنها العمل الفني والتي تكون وحدته الفنية. (**عبد العظيم الفرجاني، ١٩٩٥، ١٤**)

وهي ليست مسألة فطرية يمكن أن نرثها، بل لابد من تعلمها والتدرب عليها. (**محمود البسيوني،١٩٦٩، ٦٠**)

إذاً فلابد من عملية الممارسة الفنية، حيث إن التذوق الفني ليس من السهل تلقينه، ولكن يتم من خلال ممارسة واندماج الطفل في الموضوع المراد تذوقه والحكم عليه. (**محمود البسيوني، ١٩٧٦، ص٦٠**)

ولذلك نجد أن أفضل طريقة تعطى للطفل لنمو التذوق الفني وإصدار الأحكام الجمالية، هي إعطاؤه الفرصة على التعبير الفني الخلاق ويتم ذلك تحت إشراف معلم الفن الواعي والذي بدوره يساعد الطفل على فهم الخصائص الفنية للعمل الفني. **(Blanche Jefferson, 1963, 12, 20)**

يتضح من خلال العرض السابق لأهداف التربية الفنية أن من أهمها وأكثرها ارتباطاً بالدراسة الحالية أهمية الفن والتربية الفنية في نمو الشعور بالثقة بالنفس واحترام وتأكيد الذات.

ولا شك أن التربية الفنية في مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة تأخذ في اعتبارها ألا يكون الابتكار وإبراز الجمال هو الهدف الرئيسي وإنما المساعدة على أن يكون التعبير الفني انعكاساً للصراعات الذاتية الداخلية، وانعكاساً لاهتمامات الفرد وأفكاره، وهذا التعبير له جماله الخاص الذي لا يتمشى مع مفهوم الجمال الذي نشاهده مع الأطفال العاديين، إن الجمال الذي يبرزه ذوو الاحتياجات الخاصة في أعمالهم هو جمال الحرية التي جاءت بأسرار ومعانٍ مختزنة، إنه جمال عملية الاتصال، بفطرتها، وصدقها دون افتعال، ولذلك لا يمكن أن يقاس هذا التعبير بالمعايير الفنية التي تقاس بها التعبيرات الفنية للأفراد العاديين. **(محمود البسيوني، ١٩٨٧، ٦٠)**

وتشير إحدى الدراسات إلى أن الطفل حورس (Horaca) عمره ١٤ عاماً ذو عائق في التعلم، صرح بوضوح: (معظم المدارس تخبرني بأنني لست شخصاً مهماً أو مؤثراً، بينما في الفن قد أصبح شخصاً مؤثراً، ومعلمو الفن يحدثونني ويقدرونني).

وماري (Mary lee) عمرها ١٦ عاماً قالت في كل الموضوعات تقريباً يوجد صحيح وخطأ. ولكن في الفنون نجد أنه من الصعب أن يكون هناك خطأ.

إن المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة يخبرون عديداً من النتائج السلبية كنتيجة للإحباطات الأكاديمية والفشل وخيبة الأمل والرجاء مدى الحياة. وهذه

النتائج تتضمن: تقدير الذات المنخفض – مشكلات الهوية – الضغط والإجهاد – الحزن والاكتئاب.

وعلى الرغم من الصعوبات التي يخبرها المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة، إلا أن المعلمين والفنانين يستطيعون بناء تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ عن طريق تزويدهم بالتدعيم والتعزيز الإيجابي.

وفي هذا تقول الكسندر Jame Alexander الرئيسة الرسمية للمنح والهبات في خطابها في كلية Benningtom (أعتقد أن قوة الفن تستطيع أن تغير مسار الحياة، بل تستطيع أن تنقذ الحياة. إن قوة الفن تكمن ليس في تنمية وتطور المهارة في حد ذاتها ولا بقدرتها أن تؤثر فينا على نحو عاطفي محدثه ومولدة الضحك أو البكاء والدموع أو الصدمة أو الخجل والحياء. قوة الفن تكمن في اكتشافها أن الطاقة والقوة الكامنة الإنسانية بلا حدود...). **(سالي سميث، ترجمة عزة جلال، ٢٠٠٤، ١١٩ -١٢٩)**

إن خبرات الفشل المتكرر التي يخبرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم على وجه الخصوص تؤثر على هؤلاء الأطفال سلباً في احترامهم لذاتهم وانخفاض قيمة الذات لديهم مما يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات لديهم وعدم الثقة في أنفسهم، ومن هنا تبرز أهمية محاولة المدرسين مساعدة الأطفال ذوى صعوبات التعلم للتقليل من آثار الفشل والإحساس بالعجز.

ولذلك ترى الباحثة أن تعرض في الصفحات التالية أهمية ممارسات الفن في مجال رعاية ذو الاحتياجات الخاصة على اعتبار أن ذوى صعوبات التعلم إحدى الفئات التي تتضمنها:

أهمية ممارسات الفن في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة:

١- الاتصال بالبيئة:

إن ممارسات الفن تدعم التجارب المتواصلة للاتصال بالبيئة، وهي وسيلة لتنشيط اهتمامات الفرد بالبيئة وتوثيق علاقته بها، ومن ثم يمكن أن نلاحظ أهمية هذه الممارسات للأطفال الذين يجدون صعوبة في خلق الصلة بينهم وبين الآخرين، ويعانون من الوحدة والانغلاق على مشكلاتهم دون البوح بها ونعني بهم فئة التوحد أو الأوتيزم.

٢- الإتزان الانفعالي:

إن السماح للطفل ذوو الاحتياجات الخاصة بممارسة الفن هو سماح له بأن يكون عضواً مؤثراً في بيئته المحيطة به، من خلال ما تتضمنه أعماله الفنية، من وجهة نظر خاصة لا تتشابه مع الآخرين، وهذا يختلف عن بقية المواقف الحياتية الأخرى، التي يكون فيها هذا الطفل متأثراً بالآخرين طوال الوقت، إن ممارسة التأثير من الآخرين والتأثر بهم تحدثان نوعاً من الاتزان الانفعالي لدى هذا الطفل.

٣- التعبير عن المشكلات دون ضبط:

إن التعبير الفني وسيلة مهمة يستطيع الفرد من خلالها أن يعبر وينفس عن صراعاته ومشكلاته، عن شعوره ولا شعوره ودوافعه، دون أن يلجأ إلى عمليات الضبط أو الحذف لكل ما يراه غير ملائم للتعبير، كما يحدث في وسائل التعبير الأخرى ويصاحب هذه العمليات نوع من الإشباع البديل للدوافع.

٤- توظيف العمليات العقلية:

إن ممارسات الفن لها تأثيرها الإيجابي على الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث: توظيف العمليات العقلية كالملاحظة والانتباه والإحساس والإدراك والاختيار والتعميم والقدرة على فهم المعلومات البصرية. وكل هذا

التوظيف من المتوقع الاستفادة منه في مواقف الحياة المختلفة، ولذلك تعتبر الممارسات الفنية وسيلة وجسراً لتعليم هذا الطفل وتكيفه مع مفردات البيئة.

٥- تنمية الحواس:

إن ممارسات الفن لها – أيضاً – تأثيرها الإيجابي على تنمية الحواس فهي تتيح للحواس وبعض من أعضاء الجسم، كالبصر واللمس فرصة كبيرة لتناول الخامات، ومعالجات متنوعة، وهذا يساعد على تنمية الحواس، والقدرة على التمييز بين الأشكال والهيئات والصور والألوان وغيرها، وعلى توظيف العضلات الصغيرة والكبيرة، وبالتالي اكتساب المهارات اليدوية.

٦- الشعور بالثقة:

إن ممارسات الفن لها أهميتها لدى الكثير من المعاقين الذين يميلون إلى العزلة والانسحاب، وذلك بسبب ما يترتب على إعاقتهم من إحساس يضعف قدراتهم على التنافس والمشاركة فتقلل هذه الإنجازات في الفن، من شعورهم بالقصور والدونية وتنمي لديهم الشعور بالثقة بالنفس.

٧- التنفيس:

إن ممارسات الفن تتيح الفرصة إلى التنفيس، وقد أكد أرسطو قديماً أن للتنفيس فائدة كبرى لأنه يساعد على تخلص النفس الإنسانية بتطهيرها من الانفعالات الزائدة أو من العناصر المؤلمة المتصارعة داخلها للوصول إلى نفس طاهرة متسامية. (**عبلة حنفي، ١٩٧٢، ١٣**) وتستغل الخامات "كوسائط ماصة لكثير من الانفعالات والطاقات المختزنة لدى الطفل وتكون بمثابة حيل دفاعية يلجأ إليها لحماية نفسه، ولتبديد كثير من الطاقات غير السوية، فيحدث معها ما يسمى بالإعلاء والسمو. (**عايدة أبو القطط، ٢٠٠١، ٢٦**)

٨- تحقيق الذات Self – Actualization

لا شك أن الهدف الرئيسي للتربية الفنية لغير الأسوياء هو تحقيق الذات للفرد، والعمل مع الفرد يقصد به حسب حالته ومستواها ومساعدته سواء كان ضعيف العقل أو متأخراً دراسياً أو جانحاً في تحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.

ويقول روجرز Rogers أن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات. ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته، أي تقييم نفسه وتقويمها، وتوجيه ذاته.

والهدف الأساسي هنا هو نمو مفهوم موجب للذات – Positive Self Concept يعبر عنه تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي، كما أن هناك هدفاً بعيد المدى هو توجيه الذات Self – Guidance أي تحقيق قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه في حدود المعايير الاجتماعية. (حامد زهران، ١٩٨٠، ٣٤ – ٣٧)

والحقيقة أنه عن طريق إشباع حاجات الفرد النفسية السابقة يمكن تدعيم الصحة النفسية للطفل العادي أو غير العادي وهو هدف أيضاً من أهداف التربية الفنية في مدارس الأطفال غير العاديين.

٩- تحقيق التوافق:

يعني تحقيق التوافق تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حيث يحدث توازن بين الفرد وبيئته. وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

(أ) التوافق الشخصي والانفعالي:

أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها فيؤدي ذلك إلى إقامة روابط ناجحة مع الآخرين وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسبة.

فالطفل الموهوب مثلاً هو طفل أولاً وقبل كل شئ ولذا فهو يحتاج إلى إشباع حاجياته النفسية كالحاجة إلى الحب والتقدير والحماية، والأمن والأمان، وكل هذه الإشباعات تتم من خلال العملية التعليمية.

كذلك في حالة الطفل غير العادي فهو في حاجة أيضاً إلى أن يكون له احترامه وأن يكون محبوباً ومرغوباً فيه من الأشخاص المحيطين به (سواء داخل المدرسة أو خارجها).

(ب) التوافق التربوي:

وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيار أنسب الخامات والأدوات والموضوعات في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق له نجاحاً وبذلك نكون قد أشبعنا لديه الحاجة إلى النجاح خاصة بالنسبة للأطفال غير العاديين الذي يصعب عليهم التفوق في التحصيل الدراسي.

ويتضمن تحقيق التوافق التربوي العمل على نحو الاتجاهات والمعلومات والعادات التي تجعل الطفل غير العادي يحيا حياة سعيدة، آمنة في بيئته الاجتماعية.

(ج) التوافق المهني:

ويتضمن مساعدة الطفل في نهاية المرحلة التعليمية بأن يكون له مهنة مناسبة تحقق له الاستقلال الاقتصادي عندما يصير شخصاً كبيراً.

والتربية الفنية تتعدد فيها المهارات بتعدد مجالاتها المختلفة فهي تسهم من خلال مجموعة من الحرف والأشغال اليدوية والتطبيقية في إكساب بعض المعوقين أنواعاً من المهارات تنمي ثقتهم بأنفسهم، وتشعرهم بأنه يمكن أن يكون لهم دور في الحياة ويقدرهم أفراد المجتمع.

(د) التوافق الاجتماعي:

يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة التقاليد الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي.

ومعلم التربية الفنية من خلال مجالاتها العملية المتعددة والأعمال الجماعية، يمكن أن يحقق قدراً من التوافق الاجتماعي، وفي بعض الفصول الدراسية للمعوقين يمكن مواجهة الحاجات الفردية والفروق الفردية بشكل مدروس يحقق قدراً من التجانس يساعد على تقارب الأطفال ويحقق قدراً من التوافق الاجتماعي.

١٠- الاهتمام بالقيمة الفردية:

تهدف التربية الفنية إلى الاهتمام بالقيمة الفردية الذاتية لكل طفل بغض النظر عن مستوى قدراته ونواحي النقص في شخصيته، فكل طفل له مشكلاته الخاصة أو العوائق التي تجعل له إمكانات تختلف عن إمكانات طفل آخر ومن خلال العمل فردياً مع كل طفل يتمكن المعلم من فهم أسلوب كل طفل في العمل، ويسعى مع كل طفل في بحثه عن نفسه من خلال الفن.

وليس الهدف تحويل الطفل من المستوى غير العادي إلى المستوى العادي فلا يمكننا مثلاً تحويل الطفل ضعيف العقل إلى طفل عادي أو قريب من العادي ولكن يمكننا استثمار ذكائه المحدود بأفضل الطرق الممكنة أو بعبارة أخرى إعادة تربية وتعليم الطفل Re – Education بطرق وأساليب خاصة داخل ميدان التربية الفنية، تمكنه من استغلال ذكائه أحس استغلال، وعلى هذا يمكن تنمية القدرات البصرية والسمعية والحركية والعضلية والقدرة على الكلام والنطق السليم.

١١- إعداد أطفال غير عاديين لحياة عادية:

تختلف وظيفة التربية الفنية للفئات الخاصة عن وظيفة التربية الفنية في مدارس العاديين فالتربية الفنية لذوى الاحتياجات الخاصة وظيفتها تكمن في إعداد أطفالٍ غير عاديين للحياة العادية، في حين أن التربية الفنية في مدارس العاديين تعد أطفالاً عاديين للحياة ولذلك كانت مهمة التربية الفنية لذوى الاحتياجات الخاصة أدق وأعمق وتتطلب جهوداً تربوية ضخمة.

١٢- إعادة تكيف الطفل غير العادي:

إن أهم مشكلة يجابهها الطفل غير العادي هي تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، والتربية الفنية لذوى الاحتياجات الخاصة، من خلال أنشطتها المختلفة يمكن أن تعيد تكيف الطفل غير العادي مع نفسه ومع المحيطين به، فجوهر التربية عامة والتربية الفنية خاصة إنساني يهدف إلى الاهتمام بالإنسان، ويحقق سعادته ويزيح كل المعوقات التي تعرقله.

١٣- العلاج بالفن:

إن ممارسات الفن الموجهة إلى أغراض تشخيصية علاجية تقوي دفاعات النفس تجاه مصادر ومسببات الأمراض النفسية، وتساعد المريض على تأسيس ما يسمى بالميكانيكية الدفاعية في سلوك بناء. **(عفاف فراج، نهى مصطفى، ٢٠٠٤، ٢٠-٢٨)**

من خلال العرض السابق نصل إلى أن أهم أهداف ممارسات الفن في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة تقديم خبرة تنفيسية وتحقيق الاتزان الانفعالي لدى الطفل وتقوية الأنا من خلال التنفيس.

ويشير عبد المطلب القريطي إلى ما يمنحه الفن كإبداع ذاتي للمريض من شعور متنام بالنجاح وإحساس بالقدرة على الإنجاز يعتبر كوسيلة تعويضية عما قد يستشعره المريض من عجز وإحباط، الأمر الذي يؤدي إلى دعم (أنا) المريض، والإسهام في نمو تنظيمه النفسي الذي يستطيع العمل تحت الضغوط بدون انهيار. **(عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٢٤٤)**

وتعتبر الأشغال الفنية اليدوية أحد مجالات ممارسات الفن والتي من خلالها يتاح للفرد فرص للتعبير في إحدى صورتين:

الأولى: إنجاز أعمال لها وظائف نفعية، بجانب قيمتها الفنية والاستعانة بعناصر وأسس التصميم الفني.

الثاني: عمل أشياء ذات هدف فني بحت. منها المجسمة ثلاثية الأبعاد ومنها المسطحة ذات البعدين. (**سليمان حسن، ١٩٨٢، ٣٦**)

وينظر إلى الأشغال الفنية اليدوية على أنها مهارة يدوية وهي قدرة الفرد على تنفيذها بواسطة اليد للوصول إلى إنتاج أعمال إبداعية جديدة تحمل من خلالها إمكانات فنية وتقنية. (**Elaine, G, & Loreng, 1993, 3**)

وتحاول الباحثة في الصفحات التالية عرض ماهية المهارات اليدوية الفنية نظراً لأنها من أهم دعامات الدراسة التجريبية في هذا البحث:-

المهارات اليدوية الفنية:

المهارة: Skill : دقة الأداء في سهولة وسرعة

"هي الدقة في أداء استجابة من الاستجابات، والسهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقة، مع مراعاة الظروف القائمة وتغييرها. (**فرماوي محمد ، ومحمد الأشقر، ١٩٩٥، ١٣**)

المهارة اليدوية : (Manual Dexterity)

يقصد بها المهارة الحركية لليد والذراع والأصابع مجتمعة أو مستقلة بعضها عن بعض، فالمهارة اليدوية تتسم من وجهة النظر هذه بالسرعة في الأداء أو بالضبط والدقة فيه أو بهاتين السمتين معاً. (**أحمد راجح، ١٩٤٨، ٣٨**)

وتعتبر المهارات اليدوية الفنية شكلاً من أشكال التدريب الحسي الذي يستخدم كمدخل للتعلم والذي يهدف إلى إكساب الأطفال أنماطاً إدراكيةً مثل الانتباه، والتعرف، والتذكر، وإدراك العلاقات، والتخيل والابتكار. (**عواطف إبراهيم، ١٩٩٣، ٢٥**)

أما مصطلح المهارة الفنية Artistic Skill:

يستخدم هذا المصطلح للدلالة على قدرة الطفل على معالجة المواد التي يستخدمها أثناء ممارسة العمل الفني من خلال تعامله مع خامات وأدوات الفن. **(Hughes & Hughes, 1984, 166)**

كما أن المهارات الفنية هي تلك التقنيات البسيطة لإنتاج بعض الأعمال الفنية من خلال الخامات الفنية المختلفة. **(يوسف غراب، ١٩٩٦، ٢٣١)**

ويمكن تحديد تعريف إجرائي لمصطلح المهارات اليدوية والفنية:

هي الممارسات الفنية التي تحتاج إلى استخدام حركات الذراع واليد والأصابع مجتمعة أو مستقلة بعضها عن بعض وتتسم هذه الممارسات بالسرعة أو الدقة في أدائها أو كليهما معاً كما تتسم هذه الممارسات بالكفاءة والخبرة. **(فرماوي محمد، محمد الأشقر، ١٩٩٥، ١٣)**

وعن طريق التعامل المباشر مع خامات الفن وأدواته يتعلم الأطفال مفاهيم أساسية من شكل ولون وتشابه واختلاف. **(عبلة حنفي، ١٩٨٠، ٣٩)**

ومن خلال ممارسة الأطفال للأنشطة الفنية التي تعتمد على المهارات اليدوية الفنية يتم تنمية التوافق الحركي لديهم، وتحقيق الشعور بالسعادة والانسجام مع العالم المحيط. **(فتحية عبد الهادي، ١٩٨٥، ٨٣)**

هذا فضلاً عن إشباع حاجة الأطفال إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات وتثبيت التعلم والتدريب على إتقان استخدام الأشياء. **(يسرية صادق وزكريا الشربيني، ١٩٨٧، ٦٢٨)**

ونرى أن التربية الفنية تحقق التعلم عن طريق الخبرة المباشرة ويتضح هذا في أوضح صورة في المهارات اليدوية الفنية.

وينادي علماء التربية أمثال جان جاك روسو، وبستالونزي ودكرولي بأهمية المهارات اليدوية والفنية للأطفال وبأهمية التدريب عليها وممارستها

وإتقانها بغرض إتاحة الفرصة للطفل للتعبير الحر دون ضغوط عما يجول في خاطره فكل نشاط من الأنشطة الفنية له قيمته الوجدانية والعقلية والاجتماعية.

فيرى (جان جاك روسو): "أن للأعمال اليدوية أثراً كبيراً على الصحة العامة وتقوية الجسم والتمتع بحياة الطفولة". (**فؤاد بسيوني، ١٩٩٠، ٤٥-٤٦**)

وقد اهتم (بستالونتزي) بالرسم لدى الأطفال باعتباره أحد المهارات اليدوية والفنية الهامة بالنسبة لهم.(**سعد مرسي، كوثر كوجاك، ١٩٨٣، ٢٨٧**)

كما يرى (دكرولي) بأنه يجب توفير المواد اللازمة للنشاط الفني من فرش وأقلام وبقايا خامات متنوعة وغير ذلك من الأشياء التي تحث الأطفال على التعبير الفني. (**عواطف إبراهيم، ١٩٨٣، ٧٨**)

وتستعرض الباحثة من خلال تجربة الدراسة الحالية لبعض أنواع المهارات الفنية منها تقنيات التشكيل بالورق التوليف بالخامات التشكيل بالطباعة اليدوية لمناسبة هذه الأنشطة مع إنماء المهارات القرائية ومهارات الكتابة حيث تثري هذه الأنشطة القدرة على التمييز البصري والتوليف واستخدام الأشكال واختيار الملامس والخامات وتكرار العناصر في الشكل الفني كل ذلك ييسر عملية تمييز الحروف والكلمات وسهولة تمييزها ومن ثم تحديدها والإسهام في القراءة والكتابة.

أولاً: التشكيل بالورق: Paper Folding

الورق خامة متداولة يمكن تشكيلها والتفكير في وسائل إخراج أعمال فنية رائعة. وفي التربية الفنية مجال فسيح لإبداع مبتكرات عن طريقها، وخامة الورق متنوعة منها ورق الصحف غير المطبوع، وورق الكتابة، وورق التغليف، وورق الاستعمال المنزلي وورق للأعمال الفنية. (**عفاف فراج، نهى مصطفى، ٢٠٠٤، ١٨١**)

ويعتبر الورق خامة من الخامات المرنة والمتعددة الأنـواع والمحفـزة على العمل بها في أغراض زخرفية ونافعة في نفس الوقت. (**عنايات المـهدي، ١٩٩٧، ٧**)

ويعتبر الورق أيضاً من أكثر الخامات الذي له إمكانيات متعددة الجوانب في العمل الفني والتي تعمل على إتاحة الفرصة لاستخدام المهارات اليدوية فـي التشكيل، وبالرغم من أن خامة الورقة سهلة التمزيق والقطع، إلا أنـها تعطـي تأثيرات متنوعة عند التشكيل بها، فالقيمة الأساسية للورق هي أنه يساعد علـى التخيل الخلاق، وعلى تنمية الإحساس بالخامة. (**روبرت جيلام سكوت، ترجمـة عبد الباقي إبراهيم، ١٩٨٠، ١٧٤**)

هذا وتتعدد أنواع الورق ويختلف من حيث: الملمس واللون والمسـاحة والسمك فمنها ورق الكانسون، وورق الكرتون، وورق السوليفان، وورق الكوريشة، ورق القص واللصق، فضلات وقصاصات الورق (الدشت)، الصناديق الورقـة، المهملات الورقية.

ويجب مساعدة الأطفال على تنمية مهاراتهم اليدوية والفنية فـي هـذا المجال من خلال توفير الأنواع المختلفة من الأوراق حتى يتمكنوا من التعبـير عن أنفسهم وتنمية قدراتهم.

ومن الممكن تنمية مهارات الأطفال الفنية في التشكيل بالورق من خلال بعض الأنشطة التي تتناول (ثني – وطي – وبرم – ولف – وبنـاء وتركيـب) الورق، ويجب أن تتناسب هذه الأنشطة والمهارات مع قدرات الأطفال الحركيـة والعقلية، ونظراً لوجود تفاوت في المهارات اليدوية والفنية لدى الأطفال فنجـد مهارات تبدأ بالتمزيق واللف ثم تتدرج إلى القص واللصق والبرم حتى تصـل إلى توليف الورق مختلف الألوان والمساحات، والملامس، وابتكار أشكال فنيـة متنوعة. (**فرماوي محمد، محمد الأشقر، ١٩٩٥، ٧٩ : ٩٢**)

ثانياً: التوليف بالخامات

تعني كلمة توليف: كما استخدمتها دائرة معارف الفنون (Encyclopedia of the Arts): استغلال خامات مختلفة من قصاصات ونفايات من وجهة نظر القيمة التشكيلية أو الملمس أو قيمة الشكل. (لميس التويني، ١٩٩٦، ٤٤٣)

وكذلك يعني التوليف: التوفيق بين أكثر من خامة في العمل الفني الواحد، بحيث تثري الخامات مجتمعة العمل الفني ذاته. (نبيل الحسيني، ١٩٨٤، ١٨٥)

إن استخدام الخامات المختلفة في التشكيل والتوليف الفني، يكسب الأطفال الكثير من الخبرات، والتي تساعد على النمو المعرفي، والحركي، وذلك بمعرفة أسماء العديد من الخامات والأدوات وطرق استخدامها. **(Juduth A. Schickedauz & Others, 1983, 132-134)**

فالتوليف بالخامات بالنسبة للطفل عملية ذهنية ولا شعورية معاً وكلما كان الطفل قادراً على استيعاب خصائص الخامات المقدمة له من حيث الملمس واللون، كان الطفل قادراً على التوليف بين هذه الخامات، والحصول منها على قيم تعبيرية تعبر عن أفكاره وتنشطها لإنتاج أعمال مبتكرة ما يساعد على نمو إدراكه الفني. (ماجدة حسين: ١٩٩٩، ١٣٠)

ومن خلال التوليف بالخامات نصل بالطفل إلى تعبيرات فنية تعمل على تنمية المهارات الحركية والعقلية والتعامل مع الخامات الشائعة بالبيئة بهدف ربط الطفل بالبيئة المحيطة.

ثالثاً: التشكيل بالطباعة اليدوية بأسلوب الأستنسل

يعتبر فن الطباعة اليدوية من الفنون العملية الهامة التي لا يمكن أن يستغنى عنها الإنسان في حياته اليومية فعلى الرغم من التطور الهائل في

أساليب الطباعة الآلية إلا أن الطباعة اليدوية مـازالت موجـودة حتـى وقتنـا الحالـي وتمثل مكانة مرموقة لما لها من قيمة فنية عالية، فهي تعكس مباشـرة القدرة والحس الفني الجمالي وتعتبر وسيلة للتعبير الفنـي باسـتخدام أسـاليب متنوعة تعكس أفكاراً فنية رائعة نادراً ما تكون موجودة في الإنتاج الآلي.

- **ماهية طباعة الأستنسل:**

إن الفكرة الأساسية للطباعة بالاستنسل تعتمد على تفريغ شكل أو مساحة على قطعة من الورق المقوي أو البلاستيك الخفيف، وتثبيتها على قطعـة مـن الورق أو القماش المراد طباعته، ثم ملئ الأماكن المفرغـة باسـتخدام فرشـاة خاصة، فينتقل اللون عبر الفراغات إلى سطح الورق أو القماش حسـب شـكل الفراغ وهذه الورقة يمكن استخدامها عدة مـرات. **(مـاجدة عبـاس، ١٩٩٨، ١١١-١١٦)**

ويعتبر تغيير مواضع طباعة الوحدات المفرغة إلى الداخـل والخـارج للحصول على تنويعات وتأثيرات فنية في حد ذاته نمو لخبرات التلاميذ وقدراتهم الفنية وبجانب هذا يمكن استخدام أسلوب الحذف والإضافة وذلك بقطع أجـزاء من الوحدات وإضافة أخرى تم تكرار صياغتها للوصول على تنظيمات جديـدة بتأثيرات لونية مختلفة ويمكن استخدام الملامس المختلفة في خلفيـة الوحـدات المراد طباعتها من ورق أو قماش، حيث تمثل عمليات الاختيار والتبديل مدخـلاً حقيقياً للتعبير الابتكاري لدى التلاميذ مما يساعد علـى تعرفـهم علـى أسـس التصميم وتنظيم اللون والتضاد والاتزان والشكل والفـراغ. **(Anderws M, Chaelf, 1984)**

مبررات اختيار الأنشطة الفنية لتنمية القدرة على القراءة والكتابة كأحد المجالات المعرفية:

يتضمن المجال المعرفي Cognitive Domain المستويات الآتية:

١- المعرفة Knowledge.

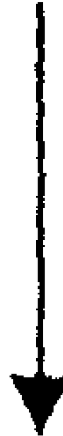
٢- الفهم Comprehension.

٣- التطبيق Application.

٤- التحليل Analysis.

٥- التركيب Synthesis.

٦- التقويم Evaluation.



اتجاه مستوى التعقيد

وتتجلى مهارات المستويات الأعلى في الترتيب السابق وهي كما يلي التطبيق - والتحليل - والتركيب - والتقويم في إنتاج وحدة فنية أو شكل فني.

ففي مستوى التطبيق يتطلب إنتاج شكل فني من الطفل المهارات الآتية: أن يطبق - يعمم - ينظم - يستخدم - يعيد صياغة - ينتج ..... الخ.

وفي مستوى التحليل يتطلب إنتاج شكل فني من الطفل المهارات الآتية: أن يحلل يقارن - يجزئ - يتبع العلاقات بين الأجزاء والطريقة التي نظمت بها تلك العناصر.

وفي مستوى التركيب يتطلب إنتاج شكل فني من الطفل وضع العناصر والأجزاء معاً بحيث تؤلف كلاً واحد وهي عملية تتعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها تكون نمطاً أو بنية لم تكن موجودة من قبل.

وفي مستوى التقويم يتطلب إنتاج شكل فني إصدار أحكام حول قيمة الأفكار والأعمال والأساليب والمادة المستخدمة.

ومما سبق يتضح أن مهارات المستويات العليا تتضح في أجلى صورها في إنتاج شكل فني أو وحدة فنية.

ومن المهارات التي تنمو من خلال ممارسة العمل الفني مع الأطفال:

١- القدرة على اختيار موضوعات التعبير الفني.

٢- إدراك النسب وعلاقة العناصر بالنسبة لبعضها البعض.

٣- القدرة على اختيار الخامات المناسبة لموضوع التعبير الفني.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- تعليق عام على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

دراسات عربية وأجنبية تناولت:

أولاً: بحوث ودراسات تناولت صعوبات التعلم.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات.

ثالثاً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات والفن.

رابعاً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بصعوبات التعلم.

خامساً: بحوث ودراسات تناولت العلاقة بين الفن وصعوبات التعلم.

خلاصة وتعقيب على البحوث والدراسات السابقة.

أولا: البحوث والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم:

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١) أحمد أحمد عواد و مسعد ربيع عبدالله	الفرق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية	**العينة:** تألفت من (٩٠) تلميذا أو تلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من مدارس محافظة القليوبية. **الأدوات:** - اختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية. - استبيان تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات. - اختيار القدرة العقلية مستوى (٩-١١) سنة.	وجود فروق ذات دلالة في حل المشكلات الرياضية واللفظية بين مجموعتي الدراسة لصالح التلاميذ العاديين حيث أظهر التلاميذ ذو صعوبات التعلم اضطرابات واضحة في بعض العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير	المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٩٩٥
(٢) يعقوب علي موسى	التعلم التعاوني دوري في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى التعليم الأساسي بليبيا	**العينة:** ١٧١ تلميذ من مدارس بلدية طرابلس. **الأدوات:** - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم. - مقياس مركز التحكم.	وجدت فروق ذات دلالة بين المتوسط القبلي والبعدي للمجموعة الأولى في اختبار التشخيص لصعوبات القراءة وثبت فاعلية البرنامج العلاجي.	رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٦

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٣) خيري أحمد حسين	دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج إرشادي جمعي/ فردي للتغلب على تلك الصعوبات	**العينة:** ١٥٠ تلميذ من الصف الثالث الابتدائي والخامس. **الأدوات:** - مقياس صعوبات التعلم - مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي. - برنامج إرشادي.	فاعلية البرنامج الإرشادي في التغلب على صعوبات التعلم لدى التلاميذ.	المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٩٩٧
(٤) أحمد النهي السيد، أمينة إبراهيم شلبي، محمد عبد السميع رزق	العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية.	**العينة:** ٤١٦ تلميذ وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي. **الأدوات:** - اختبار الذكاء غير اللفظي. - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم. - مقياس العزو السببي للنجاح والفشل.	وجدت فروق بين ذوى صعوبات التعلم العاديين على مقياس إدعاء العزو السببي للنجاح والفشل.	المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢١، ١٩٩٨

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٥) أحمد أحمد عواد	مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية	**العينة:** ٨ تلاميذ من المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات في الكتابة الإملائية. **الأدوات:** - اختبار حصر الأخطاء الإملائية الشائعة. - اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. - مقياس تقدير التلاميذ للمسح المبدئي لصعوبات التعلم. - برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية	ثبت فاعلية ونجاح البرنامج في تحسين الكتابة الإملائية لدى التلاميذ	مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد ١٢، ٢٠٠٠
(٦) لطفي عبد الباسط إبراهيم	دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم	**العينة:** ١٦ تلميذ من ذوى صعوبات الحساب ١٦ تلميذ من ذوى صعوبات القراءة – طلاب عاديين. **الأدوات:** **المهام:** - مهمة الذاكرة العاملة اللفظية. - مهمة الإدراك البصري. - مهمة الانتباه الانتقائي	وجدت فروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم (في الحساب والقراءة) لصالح العاديين كما وجدت فروق ذات دلالة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في الانتباه الانتقائي البصري لصالح العاديين.	المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٨، ٢٠٠٠

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٧) فتحي الزيات	صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية	**العينة:** ٣٧٨ من طلبة وطالبات الدبلوم العام. **الأدوات:** مقياس التقرير الذاتي لطلاب المرحلتين الجامعيتين الثانوية والجامعية.	شيوع وانتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة بنسبة تفوق النسب العالمية (١٠-١٥%).	المؤتمر السابع لمركز الإرشاد النفسي، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠
(٨) نبيل السيد حسن	أثر التعلم البيئي على صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة	**العينة:** ١٦٨ من الأطفال ذوى صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، ٧٠ طفلى من العاديين. **الأدوات:** - مقياس عمليات التعلم البيئي. - اختبار بياجيه. - اختبار تذكر الأشكال.	وجدت فروق ذات دلالة بين أطفال مجموعة الحضر ذوى صعوبات التعلم وأطفال الريف ذوى صعوبات التعلم كما توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين في مجموعة عوامل الانتباه والتوافق.	المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠
(٩) إسماعيل الفقي	صعوبات التعلم، المفهوم- التشخيصي (دراسة حالة)	**العينة:** طالب يعاني من صعوبات تعلم. **الأدوات:** - اختبار بيتا للذكاء - مقياس الشعور بالوحدة - مقياس الخجل - برنامج إرشادي	فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الأداء التحصيلي للطالب وزيادة ثقة الطالب بنفسه.	مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٠) محمد عادل حجاجي	سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر	**العينة:** ٤٥٥ تلميذ وتلميذة من الصف الرابع والخامس **الأدوات:** - اختبار الذكاء المصور - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم - اختبار الشخصية للأطفال - الكشوف والسجلات المدرسية	أظهرت النتائج إن المصريون ذكور وإناث أكثر إظهارا لصعوبات النمط العام والاضطرابات الانفعالية والخصائص العامة من القطريين. -الذكور المصريين أكثر إظهارا لصعوبات النمط العام والاضطرابات الانفعالية والخصائص العامة من الذكور القطريين	رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ٢٠٠٣
(١١) السيد عبد الحميد سليمان	فاعلية برنامج علاجي في علاج صعوبات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم في القراءة	**العينة:** ٩٧ تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي **الأدوات:** -اختبار القراءة الصامتة -اختبار الذكاء المصور -اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل -أدوات خاصة بتشخيص وعلاج صعوبات الإدراك البصري	وجدت فروق ذات دلالة بين متوسط فروق القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية والضابطة في الإدراك البصري ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية. فاعلية برنامج الدراسة في علاج القصور في الإدراك البصري ككل ومهارته الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم	سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣

المصدر	أهم النتائج	الإجراءات المنهجية	العنوان	اسم الباحث
Dissertation abstract, 1995.	أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقعون في أخطاء أكثر من المجموعات الأخرى في الفهم القرائي والحساب كما أنهم يظهرون اضطراب وظيفي من خفيف إلى متوسط في التقييم النيورسيكولوجي.	**العينة:** مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل المنخفض ومجموعة أخرى من الأطفال العاديين. **الأدوات:** اختبارات لقياس الفهم القرائي، الاستهجاء، الحساب.	مدة فاعلية اختبار ريتان المسحي للأفيزيا في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	Baker, Carol (١٢)
Perceptual & Motor Skills, 1998.	أسفرت النتائج بالفعل على أن الطلاب الذين لديهم صعوبات في مجال القراءة والكتابة كان أدائهم منخفض في الرسم ورسوماتهم تفتقر إلى المعالم الواضحة.	**العينة:** ٩٠ من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من عمر ٢: ٩ سنوات والذين أظهروا أداء منخفض في القراءة والكتابة ولذلك توقع أن ينخفض أدائهم في الرسم.	الأداء الرسمي لمجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	Matizissi et. al. (١٣)

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
Cherkes, (١٤) Julkowski, Miriam	صعوبات التعلم – اضطراب الانتباه- تأخر الكلام كنتيجة لدى الأطفال المبتسرين- دراسة طولية وصفية.	**العينة:** مجموعة من الأطفال المبتسرين تم دراستهم دراسة طولية عند ٢٠، ٢٤، ٣٠ شهر ودراستهم عند ٦ سنوات.	أظهرت الدراسة أن ٥,٧٥% من الأطفال المبتسرين يصابون بصعوبات تعلم واضطراب الانتباه وتأخر الكلام.	Journal of Learning Diabilities, 1998.
Garcia Espinel, Anaisable (١٥)	حل المشكلات الحسابية اللفظية في الأطفال ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** ٧ إناث- ٤٨ ذكور من ذوي صعوبات التعلم الحسابية – ٤٤ من العاديين ولكن ذوي درجات حسابية منخفضة- ٤٤ عاديين بأداء حسابي عادي. **الأدوات:** - اختبار وكسلر. - بطارية فارقة تحتوي على مشكلات حسابية لفظية.	أظهرت الدراسة أن ذوي صعوبات التعلم الحسابية والعاديين وذوي الأداء الحسابي المنخفض كانوا متشابهين في الأداء حيث لم توجد فروق ذات دلالة فيما يختص بدلالة الألفاظ في تفسير وحل المشكلات الحسابية- حصلت مجموعة الطلاب ذوي التحصيل العادي على درجات مرتفعة مقارنة بالمجموعتين الأخريين.	Congnitinc Journal Article, 2000.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٦) Sarver, Mary, Duran	دراسة العلاقة بين العوامل البيئية والشخصية القائمة على النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** طبقت الدراسة على مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين دخلوا الجامعة.	أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر على صعوبات التعلم مثل المساندة الاجتماعية والشعور الذاتي بالاستقلال.	Dissertation Abstract, 2001.
(١٧) Devries, Sharonalice.	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومجموعة من ذوي التحصيل المنخفض.	أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون درجات ذكاء مرتفعة الدلالة ولكن مستوى منخفض الدلالة في التحصيل الدراسي بعكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أظهروا انخفاض في مستوى الذكاء.	Dissertation Abstract, 2001.
(١٨) Fulosi, et. al.	تأثير الاشتراك في لعبة جماعية على الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** تكونت من ٦٠ ذكور وإناث السن من ١٠:١٤ سنة وقد اشتركت مجموعة في لعبة جماعية خلال أسبوع من السنة الدراسية.	أظهرت الدراسة في البداية اتجاه غير مرغوب فيه تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولكن بعد اكتمال البرنامج قد تغير الاتجاه وأصبح أكثر إيجابية تجاه الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	Faculty of Special Educational Rehabilitation Croatia, Journal article 2002.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٩) Schulte et. al.	مدى فاعلية برنامج علاجي في تحسين القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** ٤٦١ طالب في الصف الثالث والخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم والذين تم متابعتهم في الفترة بين ١٩٩٣ إلى ١٩٩٨. **الأدوات:** برنامج علاجي.	أظهرت النتائج تحسن في أداء الطلاب في درجاتهم على اختبارات القراءة وتحسن واضح في مهارتهم في القراء في المدرسة بعذ البرنامج وانعكس التحسن في الأداء على باقي المواد الدراسية.	School Psychology Review, 2002.
(٢٠) Cornoldi Cesare et. al.	القياس البصري السريع للتعرف على البصر المكاني لذوي صعوبات التعلم في المدرسة.	**العينة:** مجموعة من الأطفال المحولين من عيادة الخدمات نظرا لأنهم يعانون من صعوبات تعلم بصرية. **الأدوات:** مقياس بصري مكافئ مكون من ١٨ بند.	أظهرت النتائج اضطراب بصري مكاني للطلاب ذوي صعوبات التعلم على التقييم السيكومتري.	Journal of Learning Disabilities, 2003.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٢١) Birch, Kathryn Guy	المعالجة اللفظية/ التلقائية/ المعالجة السمعية/ والذاكرة لدى بطيئي التعلم والأطفال ذوي صعوبات التعلم.	**العينة:** - ثلاث مجموعات ضابطة وعددها ٧٥ طالب. - وبطيئي التعلم وعددها ٧٩ طالب. - وذوي صعوبات التعلم وعددها ٣٢ طالب.	أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق عامة بين المجموعات. أوضحت عمليات المقارنة الخاصة بالمتابعة أن مجموعة بطيئي التعلم كان أداؤها أسوأ بشكل واضح بالمقارنة بالمجموعة الضابطة على جميع المقاييس، كما أن مجموعة ذوي صعوبات التعلم كانت أسوأ بشكل دال من المجموعة الضابطة في المعالجة اللفظية وليس في أي مقياس آخر. كما أوضحت النتائج أنه من بين العوامل الأربعة التي تمت دراستها، كانت المعالجة اللفظية هي العامل الوحيد الذي ساهم في اختلاف القراءة الأساسية.	Dissertation Abstracts, 2004.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
Swanson, H. Lee. (٢٢)	الوظائف المعرفية ووظائف القراءة والكتابة لدى الأطفال المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين/ المعرضين لخطر صعوبات القراءة أو الغير معرضين لذلك الخطر.	**العينة:** ١٠١ طفل من أطفال الصف الأول المتحدثين بلغتين والغير متحدثين بلغتين. **الأدوات:** بطارية مقاييس باللغة الأسبانية والإنجليزية.	أوضحت النتائج ما يلي: -كان الأطفال المتفوقين في اللغة أكثر قدرة على الوصول للمصادر من الذاكرة الفعالة. -كان أداء الأطفال ذوي صعوبات القراءة سيئ على المقاييس الأسبانية المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى وعليه فإن صعوبات اللغة الثانية تكون مرتبطة بالوصول لنظام الذاكرة الفعالة المستقل عن اللغة/ في حين أن عيوب الذاكرة اللفظية الخاصة باللغة تكمن خلف صعوبات القراءة.	Journal of Educational Psychology, 2004.
Swanson, H. Lee. (٢٣)	الأطفال ذوي صعوبات القراءة: هل يساعد التقييم الديناميكي في عملية التصنيف؟	**العينة:** تكونت من ٧٠ طفل منهم ٣٩ إناث و ٣١ ذكور تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات وهى: -الأطفال ذوي صعوبات القراءة (عددهم ١٢ طفل). -والأطفال ذوي الصعوبات في مجال القراءة والرياضيات وعددهم (١٩ طفل).	أظهرت النتائج: -وجدت تحاليل الارتداد الهرمي أن درجة العامل على مقياس التقييم الديناميكي ساهمت في وجود فرق فريد للتنبؤ بالقراءة والرياضيات بخلاف ما ننسبه إلى معامل الذكاء اللفظي والدرجات الأولية المرتبطة بالذاكرة الفعالة.	Learning Disability Quarterly, 2005.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
	تابع الأطفال ذوي صعوبات القراءة.	-والقراء الضعاف وعددهم ١٤ طفل. -والمتفوقين في القراءة وعددهم ٢٥ طفل. **الأدوات:** - مقاييس الذكاء. -اختبارات في القراءة والرياضيات. -ومقاييس الذاكرة اللفظية الفعالة (تحت ظل ظروف الاختبار الثابتة والدينامية).	-يحتمل أكثر بالنسبة للقراء الضعاف والمتفوقين أن يغيروا من ويحافظوا على درجاتهم على مقياس الذاكرة اللفظية التي حصلوا عليها تحت ظل ظروف الاختبار الدينامية بالمقارنة بالأطفال ذوي صعوبات القراءة أو الأطفال ذوي الصعوبات في مجال كلاً من القراءة والرياضيات.	
(٢٤) Rashid, FontinaMorris, Robin Sevcik, Rose	العلاقة بين بيئة معرفة القراءة والكتابة بالمنزل والتحصيل في مجال القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.	**العينة:** تكونت من ٦٥ طفل يعانون من صعوبات قراءة في المرحلة الابتدائية.	أوضحت النتائج أن أنشطة الأطفال المرتبطة بمعرفة القراءة والكتابة بالمنزل لم تكن ذات علاقة دالة بأي قدرة من قدراتهم الأكاديمية في حين أن أنشطة الآباء المرتبطة بالقراءة والكتابة بالمنزل ذات علاقة دالة بدرجات الأطفال في مجال الفهم والتهجي.	Jouranl of Learning Disabilities, 2005.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
Bains, Randhirs, (٢٥)	فاعلية نظام التقييم المعرفي لداس ناجليري Das Naglieri في التمييز بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والأطفال الذين لايعانون من صعوبات القراءة.	**العينة:** تم اختيار (٥١) طالب من المدرسة الإعدادية يعانون من صعوبات تعلم ولا يعانون منها بالصفين السابع والثامن. **الأدوات:** - تم إجراء اختبارات "t" للعينات المستقلة من أجل تحديد فروق المعالجة: - بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب الذي لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون عند مستوى القراء المتوسطين. -وبين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون أقل من القراء المتوسطين. - وبين الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون عند مستوى القراء المتوسطين.	-لم توجد أي فروق في المعالجة المعرفية المتزامنة والمتتابعة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون أقل من القراء المتوسطين. - وهذه النتائج تبدو متفقة مع نتائج الأبحاث المتوافرة وتثير الجدل حول فاعلية التعريف الحالي لصعوبات التعلم في التمييز بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون منها.	Dissertation Abstracts, 2005.

ثانيا: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات:

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١) إيناس نجيب أنيس	مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل.	**العينة:** ١٢٠ طالب وطالبة ٦٠ ذكور و ٦٠ إناث وقسمت كل من عينة الذكور والإناث إلى ٣٠ طفل متفوقين تحصيليا و٣٠ طفل متأخرين تحصيليا. **الأدوات:** - اختبار الذكاء المصور للأطفال (إعداد: أحمد زكي صالح، ١٩٧٨). - اختبار مفهوم الذات للأطفال (إعداد: عادل أحمد عز الدين الأشول، ١٩٨٤). - دليل الوضع الاجتماعي، الاقتصادي للأسرة.	- وجود فروق بين درجات الأطفال ذو التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام لصالح المجموعة الأولى. - كما وجدت فروق بين درجات الأطفال ذو التحصيل المرتفع وذو التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة الأولى.	رسالة ماجستير غير منشورة/ معهد الدراسات العليا للطفولة/ جامعة عين شمس/ ١٩٩٢.
(٢) مي محمد لطفي عبد اللطيف زمزم	مفهوم الذات وبعض أساليب التعزيز وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	**العينة:** ٢٤٠ تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم من ٩,٣- ١٠,٢ سنة من الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **الأدوات:** - اختبار الذكاء المصور. - استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي. - الاختبارات التحصيلية لقياس تحصيل التلاميذ.	- وجود فروق بين درجات التلاميذ والتلميذات في تحصيل مادة العلوم ترجع إلى مفهوم الذات العام. - كما وجد أن هناك تأثير دال لمفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل وكذلك الذات الجسمي والذات الاجتماعي.	رسالة ماجستير غير منشورة/ كلية التربية بشبين الكوم/ جامعة المنوفية/ ١٩٩٢.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٣) مصطفى أحمد سامي مصطفى قنديل	أثر برنامج إرشادي على تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والآخرين.	**العينة:** من مؤسستين للأحداث هما: - مؤسسة دور التربية بالجيزة بعدد (٢٠) حدث من سن ١٢:١٥ سنة. - مؤسسة الفتيات الجانحات بالعجوزة بعدد (١٦) حدث من سن ١٢:١٥ سنة. **الأدوات:** - اختبار مفهوم الذات والآخرين. - اختبار سسيومتري.	- وجدت فروق جوهرية بين درجات كل من الذكور والإناث الجانحين على اختبار مفهوم الذات والآخرين قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي. - لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والإناث الجانحين على اختبار مفهوم الذات والآخرين في مرحلة المتابعة اللاحقة.	رسالة ماجستير غير منشورة/ معهد الدراسات العليا للطفولة/ ١٩٩٥ جامعة عين شمس/ ١٩٩٥.
(٤) هدى حسن أحمد شوقي	برنامج حركي مقترح لإكساب أطفال الحضانات مفهوم الذات الإيجابي.	**العينة:** ٢٠٠ طفل وطفلة من أطفال مرحلة رياض الأطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية وبلغ حجمها ١٠٠ طفل وطفلة وحجم العينة الضابطة ١٠٠ طفل وطفلة. **الأدوات:** - مقياس مفهوم الذات للأطفال من ٤:٦ سنوات (إعداد: سعدية بهادر). -اختبار القدرة الحركية (محمد صبحي حسنين). - برنامج حركي مقترح.	وجود فروق جوهرية بين درجات أطفال المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس مفهوم الذات في القياسات البعدية لصالح المجموعة التجريبية.	رسالة دكتوراه غير منشورة/ معهد الدراسات العليا للطفولة/ ١٩٩٦ جامعة عين شمس/ ١٩٩٦.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٥) أماني إبراهيم الدسوقي	أثر بعض الأنشطة التربوية على مفهوم الذات لدى طفل ما قبل المدرسة.	**العينة:** أطفال الروضة (٤:٦) سنوات بدور رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد بعدد ٢١ طفل و٢٣ طفلة. **الأدوات:** - اختبار مفهوم الذات للأطفال. - استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد: كمال دسوقي ومحمد بيومي). -برنامج النشاط (القصصي- الفني- الحركي).	وجدت فروق دالة في الدرجة الكلية لمفهوم الذات نتيجة للتعرض للبرنامج المقترح لدى طفل ما قبل المدرسة.	رسالة ماجستير غير منشورة/ معهد الدراسات العليا للطفولة/ جامعة عين شمس/ ٢٠٠٠

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٦) Chappell, Patricia Duhher	رسومات شكل الإنسان، تقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الصفوف الابتدائية.	**العينة:** ١٤٦ طفل من أطفال الروضة، ١٥٥ بالصف الأول، ١٤٦ بالصف الثاني. **الأدوات:** -اختبار تقدير الذات.	- ارتباط تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي. - تحميل المكونات المختلفة لتقدير الذات لأن تكون دالة بالنسبة للأولاد والبنات. - ارتباط رسومات شكل الإنسان بدرجة عالية والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للبنات وليس للأولاد.	Edd, The University of Memphis, 1994
(٧) Busnett Paul	الفروق بين الجنسين في وصف الذات وتقييم الذات لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية.	**العينة:** ٩٥٧ طفل من الصف الثالث إلى الصف السابع. **الأدوات:** اختبار تقدير الذات.	سجل الأولاد درجات أعلى من العينات في التقارير الوصفية والتقييمية عن قدراتهم الجسمية والرياضيات، وسجلت البنات درجات أعلى في التقارير الوصفية والتقييمة عن القراء وحدت علاقات جيدة مع الأقران بالنسبة لتقدير الذات.	Journal Article Queensl and of Technology, School of Learning and Development Kevin Biove, Australia, 1996

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٨) Larkin, Rufus	تأثير الإرشاد الجماعي السلوكي على - تحسين تقدير الذات. - ضبط الذات المدركة وسلوك الفصل لدى تلاميذ الابتدائي	**العينة:** ٥٢ تلميذ من تلاميذ الابتدائي من (٦:١٠) سنوات في مدرستين في مدينة جيسيفل بولاية جورجيا. **الأدوات:** - مقياس روزنبرج لتقدير الذات. - مقياس ضبط الذات المدركة للأطفال.	أظهرت تحسنات دالة إحصائيا لدى التلاميذ في تقدير الذات وضبط الذات المدركة وسلوكيات الفصل بعد المعالجة.	PHD., University of Gloigia, 1998
(٩) Sullivan- Jacqueline.	أبعاد بيئة الفصل كما ترتبط بضبط الذات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ.	**العينة:** ٤٤٣ طفل بعشرين فصل من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. **الأدوات:** - مقياس بيئة الفصل ومقياس الملاحظة. ١-مقياس مفهوم الذات (لبيرس هاريس).	أشارت النتائج إلى أن أبعاد بيئة الفصل لم ترتبط بمفهوم الذات الأكاديمي ولكن ارتبطت على نحو دال بضبط الذات.	PHD., city university of New York, 1998

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٠) Bissonntte-Jacqreline Tyrer	التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي: دور مفهوم الذات وبيئة المنزل.	**العينة:** ٧٨ طفل من الصف الرابع والسابع. **الأدوات:** - مقياس مفهوم الذات (بيرس هاريس). - مقياس المشاركة الوالدية.	أظهرت النتائج: -وجود علاقة ذات دلالة بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. - ارتبط تقدير الذات بإيجابية مع مفهوم الذات. - ارتبطت مشاركة الأب بشكل سلبي مع مفهوم الذات.	MED., University of Winder Canada, 2000
(١١) Droes- Varellie Ashley Elzabeth	تقييم برنامج تقدير الذات لأطفال ما قبل المراهقة في مدرسة ابتدائية ريفية.	**العينة:** ١٧ طفل بالصفوف من الثالث إلى الخامس الابتدائي. **الأدوات:** نموذج نظام الذات الذي يتضمن مفهوم الذات، تنظيم الذات، معايير الذات بالإضافة إلى تقدير الذات.	يمكن تنمية تقدير صحي للذات من خلال دمج لكل عناصر نموذج الذات الذي يزيد من السلوكيات الإيجابية.	PSYD., Indiana, University of Pennsylvania, 2000
(١٢) Giroux- Brace- Gloria	دراسة وتنفيذ للمهارات الاجتماعية في الفصل.	**العينة:** ٥٣ تلميذ من الصف الرابع الابتدائي في مجموعات غير متجانسة. **الأدوات:** مقياس مفهوم الذات للأطفال بيرس هاريس.	التلاميذ الذين شاركوا في برنامج محدد للمهارات الاجتماعية يختلفون في إحساسهم بالذات عن التلاميذ الذين لم يتلقوا أي برنامج للمهارات الاجتماعية.	PHD., Thunionins- Titute, 2000

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٣) Germain Ronald-Wesly.	تأثير تعليم القيم على تقدير الذات لدى تلاميذ الابتدائي.	**العينة:** شملت تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السابع الأساسي. **الأدوات:** اختبار تقدير الذات (ريزونر وجلبيرتز ١٩٩٢).	أظهرت النتائج: - وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي. - وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والجنس حيث تقدير الذات لدى الفتيات أقل قليلا من تقدير الذات لدى الأولاد.	EDD., University of SanDiego, 2001
(١٤) Aimin, Wang, Guiying, Ren	دراسة مقارنة للمفهوم عن الذات لدى الأطفال الصينيين والأمريكيين.	**العينة:** ١٨٣ طفل صيني (٨٢ ذكور، ١٠١ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ و ١٢ سنة) و ١٦٠ طفل أمريكي (٧٢ ذكور، ٨٨ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ و ١٢ سنة).	هناك فرق واضح في المفهوم عن الذات بين الأطفال الصينيين والأمريكيين حيث كانت الدرجات على جميع المقاييس الفرعية للأطفال الصينيين أعلى بوضوح من درجات الأطفال الأمريكيين. وكانت الفتيات الصينيات ينظرن لأنفسهن بإيجابية أكثر من البنين الصينيين. في حين أن الفتيات الأمريكيات ينظرن لأنفسهن بإيجابية أقل من البنين الأمريكيين.	Chinese Mental Health Jouranl, 2004

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
Hergovich, Andreas (١٥)	الفروق الجنسية في المفهوم عن الذات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة.	**العينة:** ٤٢٨ طفل. **الأدوات:** استبيان SDQ1 تمت مقارنة المدركات الذاتية للأطفال بمدركات الآخرين عنهم (مثل الآباء والمعلمين).	- أوضحت النتائج أن البنين أظهروا مفهوم أعلى عن الذات بالمقارنة بالبنات في جميع المجالات تقريبا. - تم تأكيد الفرض الذي ينص على أن المفهوم العام عن الذات لدى البنات يعتمد كثيرا على آراء المعلمين والآباء ولكن الأمر لم يكن كذلك بالنسبة للبنين.	School Psychology International, 2004
Yan-Ling Lan (١٦)	المفهوم عن الذات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال.	**العينة:** تم تقييم ٢٠٦٣ طفل. **الأدوات:** - مقياس المفهوم عن الذات لدى الأطفال لبيرز وهاريس. - ومقياس "كونرز" (PSQ and TRS)	أظهر تحليل الارتداد خطوة بخطوة أن هناك خمسة عوامل ساعدت على التنبؤ بالمشكلات السلوكية وهي: - الصورة الذهنية عن الذات. -السلوك. -الرضا. -القلق. -والذكاء. وأنه من المفيد زيادة المفهوم الإيجابي عن الذات من أجل منع المشكلات السلوكية وتجنبها.	Chinese Journal of Clinical Psychology, 2004

ثالثا: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات والفن:

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١) Husband, Katherine M.	أثر التعبير الفني على مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول بطئ القراءة.	**العينة:** خمس طلاب بطيئي القراءة و ٥ طلاب عند مستوى طلاب الصف الأول من وسط ولاية فرجينيا الأمريكية. **الأدوات:** - إجراء اختبار قبلي لهؤلاء الطلاب لمفهوم الذات. - التدريس من كتاب تربية فنية لمدة أسبوعين. - اختبار بعدي لهم باستخدام نفس الأداة.	أوضحت النتائج أن تنمية مفهوم الذات لدى الطلاب بطيئي لم يكن دالا وتم التوصية باستمرار البحث ولكن بعد إجراء تغيرات في حجم العينة الصغير ومدة التدخل القصيرة وأداة الاختبار.	Dissertaion Abstracts. 1994
(٢) Torres- Oritz, Gladys	تنمية مفهوم الذات لدى طلاب الأقلية Minority باستخدام أنشطة الفن.	**العينة:** الأطفال من أصل أسباني يتراوح عمرهم من ١١ سنة إلى ١٣ سنة. **الأدوات:** - مقياس تقدير الذات (لكوبر سميث). - استبيان معد خصيصا لقياس معرفتهم العامة بفن وفناني الأقلية.	وجود تأثير إيجابي للبرنامج الفني في مجالات متعددة بحيث تضمنت معرفة أفضل لفنهم التقليدي والتحسن في التحصيل بالمدرة، والسلوك الأفضل والمواظبة وتقدير الذات المرتفع.	Dissertaion Abstracts. 1995

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٣) Marsh, Herbert W.	تركيب مفاهيم الذات الفنية لدى الطلاب الذين يمارسون الفن والطلاب الذين لايمارسونه.	**الأدوات:** - تم استخدام القائمة الفنية لإدراك الذات. - واستبيان وصف الذات.	كانت هناك ارتباطات بين مفهوم الذات لدى الطلاب الذين يطبقون الفنون، كما كانت هناك علاقات بين الفنون التطبيقية ومفاهيم الذات الأكاديمية العامة واحترام الذات وتقديرها.	Journal of Educational Psychology, 1996.
(٤) Floyd, Minuette Byers	تدعيم مفهوم الذات لدى الطلاب الأمريكيين الذين ينتمون لأصل إفريقي وذلك من خلال مناهج الفن المتعددة الثقافات المعتمدة على التدريب.	**العينة:** ٢٣٨ طالب بالصفين الرابع والخامس من اثنين من المدارس الحكومية بوسط ولاية فلوريدا. **الأدوات:** تم استخدام مناهج - بحثية وصفية وكمية بالإضافة إلى الرسم الذي يوضح الصورة الذاتية ورسم اجتماعي. - ومقياس مفهوم الذات لدى الأطفال (لبيرز هاريس)..	أشارت النتائج الوصفية إلى أن الطلاب أصبحوا أكثر تعرفا على استخدام لون البشرة في رسومهم المحتوية على الصورة الذاتية. أوضحت عمليات تحليل الرسوم الاجتماعية أن الطلاب الأكثر شهرة كان ينظر لهم على أنهم نماذج role models.	Dissertation Abstract International Section A, 1997

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٥) Garaigordobil Landazabal, Maite	تأثير برنامج للفن على الابتكارية الحركية/ المهارات الإدراكية والحركية/ الصورة الخاصة عن الجسم/ مفهوم الذات لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦،٧ سنوات.	**العينة:** تم تحديد الطلاب بطريقة عشوائية ليكونوا مجموعة تجريبية حوالي (٨٩ طالب) ومجموعة ضابطة (٤٦ طالب). **الأدوات:** تم استخدام تصميم الاختبار القبلي والبعدي من خلال مقاييس معينة وخمسة أدوات للتقييم.	أظهرت النتائج أن البرنامج ساعد على تحسين: - الابتكارية الحركية (الطلاقة والأصالة) - النمو الحركي الإدراكي.(نسخ رسم معين/ والوقت اللازم لنسخه/ وبراعة اليد).	Boletin de Psiologia (Spain), 2001
(٦) Murry, Tina	استخدام نقد الفن التربوي لتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية والإنفعالية.	**العينة:** تم اختبار عينة البحث في مركز خاص بالعلاج للاضطراب الانفعالي الشديد في نظام مدرسي بمقاطعة في ولاية فلوريدا عن طريق استخدام أفراد عينة ملتحقين بصفوف المدرسة الإعدادية. **الأدوات:** المقاييس الكمية والكيفية لتقييم تغير مفهوم الذات لدى أفراد العينة التي تلقت العلاج والتي لم تتلق العلاج.	- أوضحت النتائج أن العلاج قد يكون فعالاً في تنمية أو تثبيت مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية. - أهمية الحاجة لاستخدام منهج نقد الفن التربوي باعتباره استراتيجية حية لتنمية مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية.	Fullcitation & Abstract. 2001.

رابعا: البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بصعوبات التعلم:

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١) Feiwell, Sheila Katz	العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات والتحصيل في القراءة لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة.	**العينة:** ٢٢٨ طالب الصف الثامن ممن لديهم وليس لديهم صعوبات في القراءة. **الأدوات:** - نسختين من بروفيل إدراك الذات لدى الأطفال لهارتر وذلك لقياس مفهوم الذات الأكاديمي/ مفهوم الذات البدني/ مفهوم الذات الاجتماعي/ القيمة الكلية للذات.	وجد أن المكونات الاتجاهية لمفهوم الذات تختلف بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم مثل قلة الحيلة في التعلم/ وأسلوب الإيعاز/ وأن العنصر الوجداني في الاتجاهات المتعلقة بأنشطة أكاديمية معينة يمكن أن يؤثر في كلا من مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي.	Dissertation Abstracts, 1997.
(٢) Berman, Marks, Temple U.,	المفهوم عن الذات والفروق الأكاديمية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الشاملة والغير شاملة.	**العينة:** ٥١ طالب بالصفين السابع والثامن لهم نفس المستوى الاجتماعي من مدرستين إعداديتين حضريتين متجاورتين مارست إحدى المدرستين طريقة تضمين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم المنتظم في حين أن المدرسة الأخرى كان لديها برامج للطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التربية الخاصة. **الأدوات:** اختبار ستانفورد للتحصيل (SAT-9).	أظهرت النتائج: عدم وجود أية فروق دالة بين المجموعتين في المفهوم الأكاديمي والاجتماعي عن الذات والتحصيل الأكاديمي في مجال القراءة والرياضيات.	Dissertation Abstracts, 2000.

المصدر	أهم النتائج	الإجراءات المنهجية	العنوان	اسم الباحث
British Journal of Social Psychology, 2000.	أظهرت الدراسة أنه كان هناك شعور إيجابي لتقدير الذات لدى مجموعة الأشخاص العاديين بعكس المجموعتين الآخريين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ذوي السلوك السيئ حيث أظهروا انخافض في تقدير الذات.	العينة: ٣٣ من سن ١٨-٦٥ من ذوي صعوبات التعلم ومجموعة من الأشخاص العاديين ومجموعة ليس لديهم صعوبات تعلم ولكن يسلكون بطريقة سيئة.	التصنيفات الاجتماعية والمقارنات الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأشخاص ذوي صعوبات التعلم.	Final W-M (٣)
Dissertation Abstracts, 2001	- كان عامل التنبؤ الدال الوحيد بالدافعية هو إدراك صعوبة القراءة بالنسبة للمجموعة ذات صعوبات التعلم. - كما أوضحت تحاليل الارتداد باستخدام الدخول الجماعي للمتغيرات أن نظرية الذكاء لم تكن عامل دال للتنبؤ بالدافعية بين ذاتية المجموعة ذات التحصيل الطبيعي أو المجموعات الأخرى، وبين ذاتية ذوي صعوبات التعلم والمجموعات الأخرى.	العينة: ثلاثة مجموعات من طلاب الصفين الثالث والرابع وهم: - الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الأصلية. - الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الشاملة. - والطلاب ذوي التحصيل الطبيعي.	العلاقة بين المفهوم عن الذات في مجال القراءة والدافع للتحصيل بين الطلاب وذوي صعوبات التعلم.	Crossen, Shaunna G. (٤)

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٥) Meyer, Mriamina	أثار صعوبة القراءة لدى المراهقين على مفهوم الذات والتوقعات المستقبلية.	**العينة:** ٦٨ طالب بالتربية الخاصة/ ٤١ طالب من ضعاف القراءة في التربية المنتظمة/ و ١٦٤ طالب بالتربية المنتظمة. **الأدوات:** دراستين مسحيتين للمشتركين وهما: - مقياس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) - ودراسة مسحية للرأي الخاص بالقراء لمير The Meyer Reading Opinion (MROS) Survey بجانب مقاييس مقننة للقدرة على القراءة والذكاء.	أوضحت النتائج أنه على مقياس مفهوم الذات المتعدد الأبعاد يكون لطلاب التربية المنتظمة مفهوم ذاتي أكاديمي أعلى من طلاب التربية الخاصة ورديئي القراءة في التربية المنتظمة. أظهر طلاب التربية المنتظمة مفاهيم ذاتية عن الأسرة ومفاهيم ذاتية كلية بدرجة أكبر من طلاب التربية الخاصة وعلى الدراسة المسحية للرأي الخاص بالقراءة (MROS) تمت ملاحظة فروق دالة بين المجموعات في الآراء المتعلقة بتراكيب متعددة: منها - أهمية القراءة لتحقيق النجاح في الحياة. - مهارات القراءة الرديئة تؤدي إلى نتائج سلبية. - أظهرت نتائج الدراسات المسحية إلى وجود مشكلات أكثر امتداداً في مفهوم الذات وفي الخبرات المدرسية بالنسبة لطلاب التربية الخاصة.	Dissertation Abstracts, 2002

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٦) Tabassam, Waheeda	المفهوم عن الذات/ أسلوب الإيعاز والمعتقدات حول فاعلية الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون ولا يعانون من اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه.	**العينة:** ٤٤ طالب ذوي صعوبات تعلم و ٤٢ طالب ذوي صعوبات تعلم ويعاون من اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه و٨٦ طالب ذوي تحصيل نموذجي في الصفوف من الثالث إلى السادس.	لم توجد أية فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون والذين لا يعانون من اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه في تلك المتغيرات ومع ذلك فإن مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب فرط النشاط وقصور الانتباه سجلوا درجات أقل في المفهوم عن الذات في علاقتها بالأقران عن المجموعتين الأخرتين.	Learning Diability Quarter (y), 2002.
(٧) Dasilva Carneiro, Gabriela Raeder	المفهوم عن الذات وصعوبات التعلم المرتبطة بالكتابة.	**العينة:** ٢٧٧ طالب تتراوح أعمارهم ما بين تسعة وعشرة سنوات من الجنسين من الصف الثالث بالمدرسة الابتدائية. **الأدوات:** مقياسين - أولهما يعمل على تقييم مستوى صعوبات التعلم المرتبطة بالكتابة. - والآخر يعمل على تقييم المفهوم عن الذات.	وجود فروق دالة بين مستويات صعوبات التعلم المرتبطة بالكتابة وبين المفاهيم العامة، المدرسية، الاجتماعية، الأسرية والشخصية عن الذات.	Psicologia Reflexao, 2003

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(٨) Dyson, Lilyl	الأطفال ذوي صعوبات التعلم بداخل الأسرة: مقارنة بين الأخوات من حيث مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي.	**العينة:** تكونت من ١٩ طفل تتراوح أعمارهم بين (٨-١٣ عام) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع إخوانهم.	أظهرت النتائج: أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم يختلفوا من حيث مفهوم الذات الكلي وإدراك الذات الأكاديمي إلا أن الآباء قالوا أنهم أقل كفاية اجتماعية ويعانون من مشكلات سلوكية.	Learning Disabilities Research & Practice, 2003
(٩) Gans Amy	مقارنة المفهوم عن الذات لدى الطلاب الذين يعانون والذين لا يعانون من صعوبات التعلم.	**العينة:** ٥٠ طالب بالمدرسة الإعدادية (تتراوح أعمارهم بين ١١-١٤ سنة) يعانون من صعوبات تعلم و٧٠ طالب من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم. **الأدوات:** مقياس بييرز وهاريس للمفهوم عن الذات لدى الأطفال.	وجدت فروق بين المجموعتين على المقاييس الفرعية المرتبطة بالسلوك والحالة المدرسية والعقلية وكانت درجات الطلاب الذين ليس لديهم صعوبات تعلم أعلى على كلا من المقياسين.	Journal of Learning Disabilities, 2003.

اسم الباحث	العنوان	الإجراءات المنهجية	أهم النتائج	المصدر
(١٠) Pirojnikoff, Stephanie Cathy	الفروق المتواجدة في إدراك الذات الأكاديمي والكلي لدى طلاب المدارس الأمريكيين- المكسيكيين الذين يعانون من صعوبات التعلم ولا يعانون منها.	**العينة:** ٦٠ طفل أمريكي- مكسيكي بالصفوف من الثاني إلى السادس الذين يتحدثون الإنجليزية فقط بلغ في هذه المجموعة عدد الأطفال الذين يعاون من صعوبات تعلم ٣٠ طالب وعدد الذين لا يعانون ٣٠ طالب. **الأدوات:** استبيان وصف الذات the Self-Description Questionnaire-I (SDQ-I)	أظهرت النتائج ما يلي: أن الأطفال الأمريكيين المكسيكيين الذين يعانون من صعوبات تعلم يدركون أن لذاتهم نقاط قوى وضعف متعلقة بالتوظيف فهم يدركون أن لذاتهم إحساس عام مرتفع متعلق بالصحة العامة وفي نفس الوقت يدركون ذاتهم على أنها ناقصة في الكفاءة الأكاديمية.	Dissertation Abstracts, 2003

خامساً: البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين الفن وصعوبات التعلم:

لم تجد الباحثة سوى دراسة واحدة في تقييم وتنمية المهارات المعرفية من خلال الأنشطة الفنية لدى ذوى صعوبات التعلم. (دراسة **Silver Rawley, 2001)**

تتناول هذه الدراسة دور الفن في تحديد وتقويم وتنمية المهارات المعرفية. وهي قائمة على افتراض أن الفن يمكن أن يكون لغة للمعرفة توازي وتماثل الكلمة المنطوقة، ويمكن أن تتضح المهارات المعرفية في صورة مرئية

أو لفظية، وهذه المهارات التي يتم تقييمها وتنميتها تقليدياً من خلال اللغة يمكن تقييمها أيضاً وتنميتها من خلال الأنشطة الفنية، وهذا المدخل يحد من الاضطرابات الانفعالية ويعالجها أيضاً.

وهناك مثال لذلك وهو طفل يبلغ من العمر ثمانية سنوات لديه صعوبات تعلم ومشكلات في القراءة، وقد تم استخدام هذا المدخل في الكشف عن الانفعالات والأفكار والسعي إلى التخفيف من التوترات وتقوية الثقة بالذات لديه. وهو مدخل ملائم خاصة لهؤلاء الذين لديهم صعوبة في توضيح الأفكار والمشاعر باستخدام الكلمات.

خلاصة وتعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

بالنظر للدراسات السابقة والتي تعرضت لمتغيرات دراستنا الحالية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تقدم الباحثة تحليلا للبحوث والدراسات بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية وبناء فروض الدراسة:-

أولا: التعليق على محور الدراسات المتعلقة (بصعوبات التعلم) بصفة عامة:

- ركزت بعض الدراسات على فاعلية البرامج العلاجية والإرشادية في التغلب على صعوبات التعلم، وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحققون تحسنا أكاديميا من خلال هذه البرامج كما في دراسة:
يعقوب على موسى (١٩٩٦)، خيري أحمد حسين (١٩٩٧)، أحمد أحمد عواد (٢٠٠٠)، إسماعيل الفقي (٢٠٠١)، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣)، Schutte, et. al., (2002).
- كما ركزت بعض الدراسات على بعض الخصائص المعرفية التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم وذلك بمقارنتهم بالأطفال الأسوياء وتتمثل في الانتباه، والإدراك والتذكر والتوافق.
كما في دراسة: أحمد أحمد عواد ومحمد ربيع عبد الله (١٩٩٥)، ولطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠)، نبيل السيد حسن (٢٠٠٠).
- أوضحت بعض الدراسات أن عيوب الذاكرة اللفظية الخاصة باللغة تكمن خلف صعوبات القراءة كما في دراسة Swanson, H. Lee (2004).
كما أوضحت الدراسة Birch, Kathryn Guy, (2004) أن المعالجة اللفظية هي العامل الوحيد الذي يسهم في اختلاف القراءة لدى بطيئي وذوي صعوبات التعلم.
- اهتمت بعض الدراسات بنسبة شيوع وانتشار ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة فتحي الزيات (٢٠٠٠)، وأن نسبة ٥,٧٥ من الأطفال المبتسرين

يصابون بصعوبات التعلم واضطراب الانتباه وتأخر الكلام مثل دراسة Cherkes, Julkowski, Miriam (1998).

- ومن الدراسات القليلة التي أوضحت العلاقة بين العوامل البيئية والشخصية القائمة على النجاح الأكاديمي والتي يمكن أن تؤثر على صعوبات التعلم دراسة Sarver, Mary, Duran (2001).

وكذلك وجود علاقة بين بيئة معرفة القراءة والكتابة بالمنزل والتحصيل في مجال القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة Rashid Fontinal, Morris, Rolin Sevcik, Rose, (2005).

- كما أوضحت بعض الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون اضطرابات واضحة في بعض العمليات التي تعتمد على الذاكرة والتفكير في حل المشكلات الرياضية اللفظية كما في دراسة أحمد أحمد عواد ومسعد ربيع عبد الله (١٩٩٥) وأنهم منخفضي الأداء فيما يختص بدلالة الألفاظ في تفسير وحل المشكلات الحسابية كما في دراسة Garcia Espinel, Anaisabet, (2000).

- كما بينت دراسة (Devries, Sharonalice (2001) التباعد بين مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم حيث أوضحت أنهم يظهرون درجات ذكاء مرتفعة الدلالة ومستوى تحصيل دراسي منخفض بعكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض الذين أظهروا انخفاض في مستوى الذكاء.

- كما أفادت دراسة Fulgorietal (2002) أن الاشتراك في الأعمال الجماعية يؤدي إلى تغير الاتجاه نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويصبح أكثر إيجابية.

وقد أفادت هذه الدراسات الباحثة عند اختيار عينة ذوي صعوبات التعلم ومحاولة تنمية الانتباه الانتقائي البصري والإدراك البصري من خلال الأنشطة المقدمة من برنامج المهارات اليدوية والفنية.

ثانيا: التعليق على محور الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات بصفة عامة:

- ركزت بعض الدراسات على علاقة مفهوم الذات بمستوى التحصيل كما في دراسة مي محمد لطفي (١٩٩٢)، إيناس نجيب أنيس (١٩٩٢)، بيونيت – جاكولين – تايرر (2000) Bissonntte- Jacqueline .
  ودراسة جيرماين – رونالد – ويسلي Germain Ronald-Wesly (2001).
- كما ركزت بعض الدراسات على إعداد برامج إرشادية وحركية وتربوية وتنمية المهارات الاجتماعية لتنمية مفهوم ذات وتقدير ذات إيجابي لدى الأطفال.
  كما في دراسة
  مصطفى أحمد سامي (١٩٩٥)، هدى حسن أحمد شوقي (١٩٩٦)، أماني إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٠)، ولاركين – روفس Larkin Rufus (1998) وجيروكس–جراس–كلوريا (2000) Giroux Brace Gloria ودراسة دروس–فاريلي–آشلي– إليزابيث Dores-Varellie Ashley Elzabeth (2000).
- كما أوضحت بعض الدراسات أهمية زيادة المفهوم الإيجابي للذات وتقدير الذات في زيادة السلوكيات الإيجابية ومنع المشكلات السلوكية
  كما في دراسة دروس–فاريلي–آشلي إليزابيث Dores-Varellie Ashley Elzabeth (2000).
- ودراسة يان لنج لان (2004) Yan Ling Lan.

- كما تناولت بعض الدراسات متغير الجنس والعمر في تأثيره على مفهوم وتقدير الذات

كما في دراسة جيرماين-رونالد-ويسلي Germain Ronald-Wesly (2001) ودراسة Hergovich, Adreas Andreas (2004).

وقد أفادت هذه الدراسات الباحثة في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومحاولة تعزيز السلوك الإيجابي لدى الأطفال حتى يستشعروا أهمية الإنجاز لما فعلوه من أعمال فنية مهما كانت بساطتها والعمل على رفع الروح المعنوية لديهم وزيادتهم ثقتهم بأنفسهم.

ثالثا: التعليق على محور الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات والفن:

تعددت الدراسات التي اهتمت بتوضيح أثر برامج الفن على زيادة المفهوم الإيجابي للذات وتقدير الذات

كما في دراسة Floyd, Minuette Byers (1997)

ودراسة Garaigordobil Landazabal (2001)

ودراسة Marsh, Herbert & Roche, Lawrence (1996)

ودراسة Husband, Katherine (1994)

ودراسة Murray, Tina (2001)

ودراسة Torres-Oritz, Gladys (1995)

وقد خلصت الباحثة من الدراسات السابقة إلى أن التلاميذ الذين يشاركون في برامج الفن بمختلف أنواعها يختلفون في إحساسهم بالذات عن التلاميذ الذين لم يتلقوا أي برامج في الفن.

رابعا: التعليق على محور الدراسات المتعلقة بمفهوم الذات وعلاقته بصعوبات التعلم:

بالنظر إلى الدراسات السابقة في ذلك المحور نجد أنها أوضحت بعض السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهى انخفاض في تقدير الذات ومفهوم الذات، وأنهم أقل توافقا مع الأقران وانخفاض الدافعية وعدم الثقة بالنفس مثل دراسة Feiwell, Sheila Katz (1997)

ودراسة Final W-M (2000)

ودراسة Meyer, Miriam (2002)

ودراسة Gans, Amy M. (2003)

ودراسة Tabassam, Waheeda (2002)

ودراسة Pirojnikoff, Stephanie Cathy (2003)

ودراسة Dasilva Carneiro (2003)

ومن الملاحظ أن معظم الدراسات التي تناولت هذا المحور كانت العينة فيها من ذوي صعوبات القراءة والكتابة على وجه التحديد في مراحل عمرية مختلفة مما يعكس أن الفشل والإخفاق في القراءة والكتابة يؤدي إلى الشعور بالإحباط وتكوين صورة سالبة عن الذات.

كما في دراسة Feiwell, Sheila Katz (1997)

ودراسة Fink, Rosalie P. (2000)

ودراسة Meyer, Miriam (2002)

ودراسة Dasilva Carneiro (2003)

ودراسة Crossen Shaunna G. (2001)

كما أوضحت دراسة Dyson, Lilyl (2003)

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل كفاية اجتماعية ويعانون من مشكلات سلوكية.

خامسا: التعليق على محور الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفن وصعوبات التعلم:

لم تجد الباحثة في (حدود علمها) دراسة تناولت فاعلية المهارات اليدوية والفنية في تحسين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم. لذا اهتمت الدراسة الحالية بذلك المدخل التربوي الهام لتحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.



الفصل الرابع
منهج البحث وإجراءاته

الفصل الرابع
منهج البحث وإجراءاته

أولا: فروض البحث
ثانيا: عينة البحث
ثالثا: أدوات البحث

- اختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكى صالح).
- استبيان تشخيص صعوبات التعليم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد أحمد أحمد عواد) ١٩٩٥.
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعليم (إعداد محمود عوض وأحمد أحمد عواد) ١٩٩٥.
- مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة (إعداد طلعت منصور وحليم بشاي) ١٩٨٢.
- برنامج في المهارات اليدوية والفنية. (إعداد الباحثة)

رابعا: إجراءات البحث وتطبيق البرنامج

- خطوات تنفيذ أنشطة التربية الفنية بشكل عام.
- الشروط التي روعيت في تنفيذ برنامج الأنشطة الفنية.
- إجراءات البحث

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته متمثلة في فروض البحث وعينة البحث وكيفية اختيارها ووصفها وحجمها، يلي ذلك بيان بأدوات البحث المستخدمة ثم إجراء البحث ثم تناول الدراسة التجريبية في نهاية هذا الفصل.

أولاً: فروض البحث :

في ضوء الإطار النظري والتراث العربي والأجنبي تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوي صعوبات التعلم) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس مفهوم الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبُعده على مقياس مفهوم الذات.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوي صعوبات التعلم) ودرجات المجموعة الضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات.

ثانيا: عينة البحث:

اختيار العينة:

قامت الباحثة بزيارة عدد من مدارس إدارة مصر الجديدة التعليمية لاختيار ما يصلح منها للتطبيق الميداني الخاص بالبحث من حيث صلاحية المكان وعدد الأطفال وموافقة المدرسة واستعدادها لمساعدة الباحثة على تسهيل مهمتها أثناء التطبيق الميداني ...

وقد تم اختيار عينة البحث من أطفال الفرقة الرابعة بالمرحلة الابتدائية من مدرسة (صلاح الدين للتعليم الأساسي) بإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة، حيث تراوحت أعمار الأطفال ما بين (٩: ١٠) سنوات وقد تم اختيار العينة والتقيد بالشروط التالية في تلاميذ العينة:

١- لا يعانى التلميذ من إعاقات حسية أو اضطراب انفعالي حاد.

٢- تقع درجات ذكاء التلاميذ والتلميذات في فئة متوسطة أو فوق المتوسطة فقط.

٣- أن تتكافأ المجموعات الأربع في كل من

أ- العمر الزمني

ب- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

٤- (مراعاة إجراء الاختبارات في بدء اليوم الدراسي تجنباً) لتعرض التلاميذ والتلميذات للإرهاق في إجراء البحث.

٥- تطبيق بعض الاختبارات بصورة فردية لكل تلميذ وتلميذة على حدة. وفي سبيل تحقيق ذلك قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أ- استبعاد من يعانون من إعاقات حسية أو اضطرابات انفعالية حادة وذلك بالاستعانة بالإشراف الاجتماعي بالمدرسة وبذلك تكون الباحثة قد أخذت بشروط محك الاستبعاد في اختيار مجموعات ذوى صعوبات التعليم.

ب- للتحقق من أن هؤلاء التلاميذ من متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط ولا يعانون من تخلف عقلي أو بطء في التعلم قامت

الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء (لأحمد زكي صالح) واستبعاد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن ٩٠ والذين تزيد درجاتهم عن ١٢٠ باعتبار أنهم يقعون ضمن فئة الأذكياء جداً حسب معايير الاختبار المطبق.

ج- لتحقيق أهداف البحث وفروضه تم تطبيق الاختبار التحصيلي لصعوبات تعلم اللغة العربية)إعداد أحمد عواد) وحساب النسب المئوية للإجابات الخاطئة لكل صعوبة واعتبار التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من ٦٠% من مجموع درجات أي بعد من أبعاد الاستبيان لديه صعوبة تعلم، طبقاً لتشخيص التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم كما ورد في المقياس.

د- قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعليم (إعداد محمود عوض الله – أحمد عواد) على عدد (٢) من مدرسي تلاميذ الصف الرابع بوصف سلوك التلاميذ داخل الفصل، حيث قد استخدم هذا المقياس من قبل واضعيه للكشف عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبذلك تكون الباحثة قد أخذت بمحك الخصائص السلوكية المميزة لأصحاب صعوبات التعليم للتأكد من أن التلاميذ المكونين لعينة الدراسة أصحاب صعوبات التعلم يعانون فعلاً من صعوبات في مجال التعليم.

وترجع أسباب اختيار الباحثة لتلك المدرسة إلى تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة واقتناعها بموضوع البحث وكذلك توافر الظروف الملائمة والإمكانيات المتاحة لتطبيق دروس البرنامج ومن ثم أخذت الباحثة موافقة الإدارة التعليمية (إدارة مصر الجديدة) التابع لها المدرسة على تطبيق أدوات البحث ثم أخذت موافقة الإدارة المدرسية.

حجم العينة:

تكونت المجموعة من ٨٠ تلميذاً وتلميذة توافـــرت فيـــهم الخصـــائص المطلوبة للعينة بواقع ٤٠ تلميذاً وتلميذة أسوياء و٤٠ تلميذاً وتلميـــذة مـــن ذوى صعوبات التعلم.

وصف العينة:

تكونت العينة الكلية من أربع مجموعات:

- مجموعتين تجريبيتين وعددهم ٤٠ تلميذاً وتلميذة بواقع ٢٠ تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة وهم الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج (برنامج في المهارات اليدوية والفنية).
- مجموعتين ضابطتين وعددهم ٤٠ تلميذاً وتلميذة بواقع ٢٠ تلميذاً وتلميذة لكل مجموعة وهم الأطفال الذين لم يتعرضوا للبرنـــامج (برنـــامج فـــي المهارات اليدوية والفنية).

ويوضح الجدول رقم (١) العـــدد الكلـــى لأطفـــال العينـــة التجريبيـــة والضابطة.

جدول رقم (١)
وصف العينة

م	أنواع المجموعات	عدد التلاميذ والتلميذات	النوع	
			ذكور	إناث
١	تجريبية أولى (صعوبات)	٢٠ تلميذ وتلميذة	١٠	١٠
٢	تجريبية ثانية (أسوياء)	٢٠ تلميذ وتلميذة	١٠	١٠
٣	ضابطة أولى (صعوبات)	٢٠ تلميذ وتلميذة	١٠	١٠
٤	ضابطة ثانية (أسوياء)	٢٠ تلميذ وتلميذة	١٠	١٠

والمجموعات الأربعة متجانسة من حيث السن والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

أولا: تجانس المجموعات من حيث الذكاء:

الجدول رقم (٢) يوضح دلالة الفروق في مستوى الذكاء للعينة ككل في اختبار الذكاء (لأحمد زكى صالح) على تلاميذ العينة التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج المهارات اليدوية والفنية. حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الذكاء (إعداد أحمد زكى صالح / ١٩٧٨) على تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائى لاستبعاد التلاميذ والتلميذات الذين تقل درجاتهم عن ٩٠ وكذلك الذين تزيد درجات ذكائهم عن ١٢٠ باعتبار أنهم يقعون ضمن فئة الأذكياء جداً.

وقد استخدمت الباحثة اختبار (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المجموعات على متغير الذكاء (**سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٤٠**).

والجدول التالي رقم (٢) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادى لدرجات أفراد العينة بالمجموعات الأربعة على متغير الذكاء.

جدول رقم (٢)
تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة الأربعة
على متغير الذكاء

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الذكاء	بين المجموعات	٢٤٥,٢٥	٣	٨١,٧٥	١,١٨٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٢٥,٥٠	٧٦	٦٨,٧٥٧		
	الكلي	٥٤٧٠,٧٥	٧٩			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الذكاء بين مجموعات الدراسة الأربعة (تجريبية صعوبات ، تجريبية أسوياء، ضابطة صعوبات، ضابطة أسوياء) قبل تطبيق البرنامج.

ثانيا: تجانس المجموعات من حيث مستوى مفهوم الذات:

الجدول رقم (٣) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد قبل تقديم البرنامج.

جدول رقم (٣)
تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ω^2
الخبرات المدرسية	بين المجموعات	٣٢٣,٢٣٧	٣	١٠٧,٧٤٦	١٣,٣٤٢	٠,٠٠١	٠,٣٢
	داخل المجموعات	٦١٣,٧٥٠	٧٦	٨,٠٧٦			
	الكلى	٩٣٦,٩٨٨	٧٩				
العلاقات مع الأصدقاء	بين المجموعات	٢٩٠,٥	٣	٩٦,٨٣٣	٤٠,٩٥٣	٠,٠٠١	٠,٦٠
	داخل المجموعات	١٧٩,٧	٧٦	٢,٣٦٤			
	الكلى	٤٧٠,٢	٧٩				
الخبرات الأسرية	بين المجموعات	١٣٦٥,٧٥	٣	٤٥٥,٢٥	٣٧,٨١٣	٠,٠٠١	٠,٥٨
	داخل المجموعات	٩١٥	٧٦	١٢,٠٣٩			
	الكلى	٢٢٨٠,٧٥	٧٩				
الدرجة الكلية للبعد	بين المجموعات	٥١٦٤,٩٣٧	٣	١٧٢١,٦٤٦	٤٠,٤٥٩	٠,٠٠١	٠,٦٠
	داخل المجموعات	٣٢٣٤,٠٥	٧٦	٤٢,٥٥٣			
	الكلى	٨٣٩٨,٩٨٨	٧٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (المجموعات) على المتغير التابع (الخبرات المدرسية - العلاقات مع الأصدقاء - الخبرات الأسرية) كل على حدة كبير، حيث تراوحت قيم ω^2 ما بين ٠,٣٢ - ٠,٦٠.

(سعد عبدالرحمن، ٢٠٠٣، ١٤٦)

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكى وكانت النتائج على النحو التالي:

يوضح جدول رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد المقارنة)

وقد استخدمت الباحثة اختبار توكى لأنه يستطيع بدقة التوصل لأقل فرق بين أي متوسطين ويستخدم في حالة تساوى حجم العينات موضع المقارنة. (صلاح الدين علام، ١٩٩٣، ٣٠٩)

جدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد المقارنة)

المقياس الفرعي	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالة توكى		
			١	٢	٣
الخبرات المدرسية	١- تجريبية أولى صعوبات	١٣,٤٠	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٦,٩٥	٣,٥٥*	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٣.٤٠	٠,٠٠	٣,٥٥*	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٧,٨٠	٤,٤٠*	٠,٨٥	٤,٤٠*
العلاقات مع الأصدقاء	١- تجريبية أولى صعوبات	٧,٧٥	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١١,٧٠	٣,٩٥*	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٨,١٥	٠,٤٠	٣,٥٥*	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١١,٨٠	٤,٠٥*	٠,١٠	٣,٦٥*
الخبرات الأسرية	١- تجريبية أولى صعوبات	١٥,١٠	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٢٣,٢٠	٨,١*	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٥,٤٠	٠,٣	٧,٨*	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٢٣,٨٠	٨,٧*	٠,٦	٨,٤*
الدرجة الكلية للبعد	١- تجريبية أولى صعوبات	٣٦,٢٥	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٥١,٨٥	١٥.٦*	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٣٦,٩٥	٠,٧	١٤,٩*	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٥٣,٤٠	١٧,١٥*	١,٥٥	١٦,٤٥*

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق داله إحصائيا بين:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

٣- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤- المجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من:-

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات).

٢- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء).

مما يدل على تجانس كل من المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) قبل تطبيق البرنامج. وكذلك تجانس كل من المجموعتين التجريبية الثانية (أسوياء) والضابطة الثانية (أسوياء).

الجدول رقم (٥) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد قبل تطبيق البرنامج.

جدول رقم (٥)
تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على
المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ω^2
الخبرات المدرسية	بين المجموعات	٧٢٨,٢٣٨	٣	٢٤٢,٧٤٦	٢٨,٨١٥	٠,٠٠١	٠,٥١
	داخل المجموعات	٦٤٠,٢٥	٧٦	٨,٤٢٤			
	الكلى	١٣٦٨,٤٨٨	٧٩				
العلاقات مع الأصدقاء	بين المجموعات	٥٤٦,٩	٣	١٨٢,٣	٦٠,٦٨٧	٠,٠٠١	٠,٦٩
	داخل المجموعات	٢٢٨,٣	٧٦	٣,٠٠٤			
	الكلى	٧٧٥,٢	٧٩				
الخبرات الأسرية	بين المجموعات	١٥٦٢,٥	٣	٥٢٠,٨٣٣	٤٩,٦٨٤	٠,٠٠١	٠,٦٥
	داخل المجموعات	٧٩٦,٧	٧٦	١٠,٤٨٣			
	الكلى	٢٣٥٩,٢	٧٩				
الدرجة الكلية للبعد	بين المجموعات	٧٩٧٦,٢٣٧	٣	٢٦٥٨,٧٤٦	٥٨,٧٣٢	٠,٠٠١	٠,٦٨
	داخل المجموعات	٣٤٤٠,٤٥	٧٦	٤٥,٢٦٩			
	الكلى	١١٤١٦,٦٨٨	٧٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (المجموعات) على المتغير التابع (الخبرات المدرسية – العلاقات مع الأصدقاء – الخبرات الأسرية) كل على حدة كبير، حيث تراوحت قيم ω^2 ما بين ٠,٥١ – ٠,٦٩ ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكى وكانت النتائج على النحو التالي.

ويوضح جدول رقم (٦) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد الأهمية).

جدول رقم (٦)
دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد الأهمية)

المقياس الفرعي	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالة توكى		
			١	٢	٣
الخبرات المدرسية	١- تجريبية أولى صعوبات	١٢,٤٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٨,٢٥	*٦,٨	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٣,١٠	٠,٦٥	*٦,١٥	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٩,٢٥	*٥,٨	١,٠٠	*٥,١٥
العلاقات مع الأصدقاء	١- تجريبية أولى صعوبات	٧,٠٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٢,٢٠	*٥,١٥	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٧,٥٥	٠,٥٠	*٤,٦٥	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٢,٨٠	*٥,٧٥	٠,٦٠	*٥,٢٥
الخبرات الأسرية	١- تجريبية أولى صعوبات	١٤,٠٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٢٢,٩٥	*٨,٩	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٦,١٠	٢,٠٥	*١,٨٥	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٢٤,٥٠	*١٠,٤٥	١,٥٥	*٨,٤
الدرجة الكلية للبعد	١- تجريبية أولى صعوبات	٣٣,٥٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٥٤,٤٠	*٢٠,٨٥	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٣٦,٧٥	٣,٢٠	*١٧,٦٥	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٥٥,٥٥	*٢٢,٠٠	١,١٥	*١٨,٨

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
٢- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.
٣- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
٤- المجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات).
٢- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء).

مما يدل على تجانس كل من المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) قبل تطبيق البرنامج. وكذلك تجانس كل من المجموعتين التجريبية الثانية (أسوياء) والضابطة الثانية (أسوياء.)

جدول رقم (٧) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد قبل تطبيق البرنامج.

جدول رقم (٧)
تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ω^2
الخبرات المدرسية	بين المجموعات	٩٢٢,٤٥	٣	٣٠٧,٤٨٣	٣٦,٣٣٨	٠,٠٠١	٠,٥٧
	داخل المجموعات	٦٤٣,١	٧٦	٨,٤٦٢			
	الكلى	١٥٦٥,٥٥	٧٩				
العلاقات مع الأصدقاء	بين المجموعات	٥٧٧,٩	٣	١٩٢,٦٣٣	٤٦,٤٩١	٠,٠٠١	٠,٦٣
	داخل المجموعات	٣١٤,٩	٧٦	٤,١٤٣			
	الكلى	٨٩٢,٨	٧٩				
الخبرات الأسرية	بين المجموعات	٢٢٦٦,٨٣٧	٣	٧٥٥,٦١٢	٥٩,٩٤١	٠,٠٠١	٠,٦٩
	داخل المجموعات	٩٥٨,٠٥	٧٦	١٢,٦٠٦			
	الكلى	٣٢٢٤,٨٨٨	٧٩				
الدرجة الكلية للبعد	بين المجموعات	١٠٣٨٨,٨٣٨	٣	٣٤٦٢,٩٤٦	٦٢,٧٨٢	٠,٠٠١	٠,٧٠
	داخل المجموعات	٤١٩٢,٠٥	٧٦	٥٥,١٥٩			
	الكلى	١٤٥٨٠,٨٨٨	٧٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (المجموعات) على المتغير التابع (الخبرات المدرسية – العلاقات مع الأصدقاء – الخبرات الأسرية) كل على حدة كبير، حيث تراوحت قيم ω^2 ما بين ٠,٥٧ – ٠,٧٠ ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكى وكانت النتائج على النحو التالي.

ويوضح جدول رقم (٨) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد الرضا).

جدول رقم (٨)
دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى (لبعد الرضا)

المقياس الفرعي	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالة توكى		
			١	٢	٣
الخبرات المدرسية	١- تجريبية أولى صعوبات	١١,٤٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٨,٨٠	٧,٣٥*	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٣,٠٠	١,٥٥	٥,٨٠*	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٩,٠٥	٧,٦٠*	٠,٢٥	٦,٠٥*
العلاقات مع الأصدقاء	١- تجريبية أولى صعوبات	٧,٠٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٢,٤٠	٥,٣٥*	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٨,٣٠	١,٢٥	٤,١٠*	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٣,٤٥	٦,٤٠*	١,٠٥	٥,١٥*
الخبرات الأسرية	١- تجريبية أولى صعوبات	١٣,٦٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٢٤,٨٠	١١,١٥*	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١٥,٧٥	٢,١٠	٩,٠٥*	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٢٥,٦٥	١٢,٠٠*	٠,٨٥	٩,٩٠*
الدرجة الكلية للبعد	١- تجريبية أولى صعوبات	٣٢,١٥	–		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٥٦,٠٠	٢٣,٨٥*	–	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٣٧,٠٥	٤,٩٠	٢١,١٠*	–
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٥٨,١٥	٢٦,٠٠*	٢,١٥	٢١,١٠*

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

٣- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤- المجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

وذلك على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات).

٢- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء).

مما يدل على تجانس كل من المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) قبل تطبيق البرنامج. وكذلك تجانس كل من المجموعتين التجريبية الثانية (أسوياء) والضابطة الثانية (أسوياء).

الجدول رقم (٩) يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس قبل تطبيق البرنامج.

جدول رقم (٩)
تحليل التباين الأحادي لمجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

المقياس الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ω^2
الخبرات المدرسية	بين المجموعات	٥١٨١,٠٣٨	٣	١٧٢٧,٠١٣	٣٥,١٢٣	٠,٠٠١	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٣٧٣٦,٩٥	٧٦	٤٩,١٧			
	الكلى	٨٩١٧.٩٨٨	٧٩				
العلاقات مع الأصدقاء	بين المجموعات	٤١٣٨,١	٣	١٣٧٩,٣٦٧	٩٢,١٤٤	٠,٠٠١	٠,٧٧
	داخل المجموعات	١١٣٧,٧	٧٦	١٤,٩٧			
	الكلى	٥٢٧٥,٨	٧٩				
الخبرات الأسرية	بين المجموعات	١٤٧٥٨,٦٣٨	٣	٤٩١٩,٥٤٦	٩٠,٣٩٧	٠,٠٠١	٠,٧٧
	داخل المجموعات	٤١٣٦,٠٥	٧٦	٥٤,٤٢٢			
	الكلى	١٨٨٩٤,٦٨٨	٧٩				
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٦٦٣٤٤,٦٥	٣	٢٢١١٤,٨٨٣	٨١,٦١٥	٠,٠٠١	٠,٧٥
	داخل المجموعات	٢٠٥٩٣,٣	٧٦	٢٧٠,٩٦٤			
	الكلى	٨٦٩٣٧,٩٥	٧٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (المجموعات) على المتغير التابع (الخبرات المدرسية – العلاقات مع الأصدقاء – الخبرات الأسرية) كل على حدة كبير، حيث تراوحت قيم ω^2 ما بين ٠,٥٦ – ٠,٧٧ ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكى وكانت النتائج كما يلى:

ويوضح جدول رقم (١٠) دلالة الفـــروق بيــن متوســـط المجموعـــات باستخدام طريقة توكى للمقياس ككل

جدول رقم (١٠)
دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام طريقة توكى للمقياس ككل

المقياس الفرعي	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات ودلالة توكى		
			١	٢	٣
الخبرات المدرسية	١- تجريبية أولى صعوبات	٣٧,٣٠	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٥٥,٠٠	*١٧,٧	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٤١,٠٥	٣,٧٥	*١٣,٩٥	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٥٥,٠١	*١٧,٨	٠,١	*١٤,٠٥
العلاقات مع الأصدقاء	١- تجريبية أولى صعوبات	٢١,٨٥	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٣٦,٣٠	*١٤,٤٥	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٢٤,٠٠	٢,١٥	*١٢,٣٠	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٣٨,٠٥	*١٦,٢	١,٧٥	*١٤,٠٥
الخبرات الأسرية	١- تجريبية أولى صعوبات	٤٢,٨٠	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	٧٠,٩٥	*٢٨.١٥	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	٤٨,٥٥	٥,٧٥	*٢٢,٤	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	٧٣,٩٥	*٣١,١٥	٣,٠٠	*٢٥,٤
الدرجة الكلية للمقياس	١- تجريبية أولى صعوبات	١٠١,٩٥	-		
	٢- تجريبية ثانية أسوياء	١٦٢,٢٥	*٦٠,٣	-	
	٣- ضابطة أولى صعوبات	١١٣,٦٠	١١,٦٥	*٤٨,٦٥	-
	٤- ضابطة ثانية أسوياء	١٦٧,١٠	*٦٥,١٥	٤,٨٥	*٥٣,٥

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين:

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

٣- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٤- المجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء) لصالح المجموعة الضابطة الثانية.

وذلك على المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من:-

١- المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات).

٢- المجموعة التجريبية الثانية (أسوياء) والمجموعة الضابطة الثانية (أسوياء).

مما يدل على تجانس كل من المجموعة التجريبية الأولى (صعوبات) والمجموعة الضابطة الأولى (صعوبات) قبل تطبيق البرنامج. وكذلك تجانس كل من المجموعتين التجريبية الثانية (أسوياء) والضابطة الثانية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج.

ثالثا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات للتحقق من أهداف البحث وكذلك التحقق من صحة الفروض وفيما يلى عرض تفصيلى لتلك الأدوات:

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح):*

أعد هذا الاختبار (أحمد زكى صالح) عام ١٩٧٨م.

- **تعريف باختبار الذكاء المصور:-**

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي. فهو غير لفظي لأنه لا يعتمد على اللغة ألا كوسيلة اتصال في شرح تعليمات الاختبار.

والاختبار جمعي لأنه يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد أو جماعة منهم في وقت واحد بواسطة فاحص واحد ...

- **الفكرة الرئيسية للاختبار:-**

والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها بناء هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، أي ينظر الفرد إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها ويتبقى أحد الأشكال من حيث أنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى، وقد روعي في تصميم الاختبار خلوه من أي عنصر لا ينتمي إلى البيئة المصرية.

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمال من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها.

- **إجراء الاختبار:**

- توزع الكراسات على التلاميذ ولا يسمح لأي فرد أن يفتح كراسته وينظر فيها أو يقرأ ما بها.

---

* أنظر ملحق رقم (١) يوضح اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

- يطلب من كل تلميذ كتابة أسمه وتاريخ ميلاده وتاريخ يوم الاختبار.
- تطلب الباحثة من التلاميذ فتح كراسة الاختبار على الصفحة (٢) ويبدأ في قراءة التعليمات وشرح الهدف من الاختبار.
- تطلب الباحثة من التلاميذ الإجابة على المثال الأول ثم تناقش الإجابة الصحيحة وأسبابها، ثم الانتقال إلى المثال الثاني والثالث بنفس الطريقة (والسبب في شرح الإجابة الصحيحة هو التأكد من فهم المفحوصين لطبيعة أسئلة الاختبار) ...
- يتم الانتقال بعد ذلك إلى الأمثلة ٤ – ٥ – ٦ ويطلب من التلاميذ الإجابة عليها دفعة واحدة.
- بعد الانتهاء من شرح الأمثلة يطلب من الجميع أن يضعوا الأقلام وتقول الباحثة سنبدأ الاختبار الآن وستعطى عشر دقائق للإجابة عن الأسئلة، إذا انتهيت من صفحة انتقل إلى الصفحة التالية مباشرة، ولا تضيع وقتا طويلا على سؤال واحد.

- **تصحيح الاختبار:**

- يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به.
- يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو المتروك.
- تجمع الإجابات الصحيحة.
- يحدد العمر الزمني للتلاميذ (مثلا طفل العاشرة هو من كان عمرة عشر سنوات وشهر أو شهرين حتى عشر سنوات وأحد عشر شهراً).
- نبحث عن الدرجة الخام التي نالها التلميذ في العمود المناسب لعمره الزمني ونضع حولها دائرة ونرسم خطا أفقيا بالمسطرة.
- وبعد ذلك نقرأ الدرجة الواقعة على اليمين فتكون الدرجة المئوية (أي ترتيب الفرد المئوي بين أفراد العينة المتفقة معه في العمر الزمني) ونقرأ أعلى اليسار نسبة الذكاء.

وهناك خطوط الأول: عند المئوي الخامس والعشرين ويمثل حدود الفئة الدنيا في جميع الأعمار، والثاني عند المئوي الخمسين ويمثل حدود الفئة الأقل

من متوسط، والثالث عند المئوي الخامس والسبعين، ويمثل حدود الفئة فوق المتوسط، كما أن الدرجات التي تقع فوق هذا الخط تمثل أصحاب المستويات الممتازة في هذا الاختبار.

- **تقنين الاختبار:**

وقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (٠,٧٥ و٠,٨٥) وذلك يدل على معامل ثبات طيب يمكن الوثوق به علميا ...

وكذلك حسب صدق الاختبار عن طريق علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات وكذلك الصدق العاملي وكانت النتيجة (٠,٤٨). أي أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس القدرة العقلية العامة ...

وقد اختارت الباحثة ذلك الاختبار لأنه مناسب للمرحلة العمرية التي اختارتها الباحثة وهى من (٩: ١٢) سنة.

وكذلك فان ذلك الاختبار هو اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى الثقافي للأفراد.

كما أنه يعتبر من أدق الاختبارات غير اللفظية من حيث قدرته على إعطاء الصورة الأولية عن المستوى العقلي العام للفرد.

كما يرجع اختيار ذلك الاختبار المصور أيضا لسهولة تطبيقه وتصحيحه وهذا إلى جانب أن الاختبار يجذب التلاميذ والتلميذات فهو يبدو وكأنه لعب ولا يثير رهبة بل قد يكون مدخلاً ملائماً لإقامة نوع من الود والألفة مع التلاميذ والتلميذات مما يساعد على تطبيق الاختبارات الأخرى.

٢- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد/ أحمد عواد) ١٩٩٥*

هدف الاستبيان:

يهدف الاستبيان إلى تشخيص صعوبات التعلم التي يعانى منها تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي وهى مرتبة حسب شيوعها كما يلي:

١- صعوبات في القراءة.

٢- صعوبات في النطق والتهجي.

٣- صعوبات في الكتابة والإملاء.

٤- صعوبة في التعبير (القدرة اللغوية).

محتوى الاستبيان:

١- اختبار تشخيص صعوبات القراءة.

٢- اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء).

٣- اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب.

٤- اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير.

تصحيح الاستبيان:

١- يحتوى اختبار تشخيص صعوبة القراءة على ١٨ سؤالاً كل سؤال يتكون من عشر كلمات، يطلب من التلميذ قراءتها ويعطى درجة عن كل كلمة ينطقها نطقاً سليماً.

٢- يحتوى اختبار تشخيص صعوبات الكتابة على ١٧ قطعة إملائية وكل قطعة إملائية تحتوى على عشرين كلمة يتم إملاؤها للتلاميذ وكل كلمة يستطيع التلميذ كتابتها كتابة سليمة يعطى عنها نصف درجة.

---

* أنظر ملحق رقم (٢) يوضح استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لأحمد عواد.

٣- يحتوى اختبار تشخيص صعوبة الفهم والاستيعاب على سؤالين – السؤال الأول مكون من جزئين كل جزء عليه خمس درجات، والسؤال الثاني مكون من خمس عبارات وكل عبارة تكتب صحيحة يعطى التلميذ عليها درجتان.

٤- يحتوى اختبار تشخيص صعوبة التعبير على ثلاثة أسئلة من السؤال الأول عشر عبارات ويطلب من التلميذ إكمالها ولكل تكملة صحيحة درجة والسؤال الثاني خمس عبارات يراد ترتيبها وكل عبارة توضع في مكانها يأخذ عليها التلميذ درجتان والسؤال الثالث عبارة عن موضوع تعبير يكتبه التلميذ من محصوله اللغوي فيما لا يقل عن خمسة أسطر وعلى الموضوع ككل عشر درجات.

تشخيص التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم:

كل تلميذ يحصل على درجة أقل من ٦٠% من الدرجة الكلية لاستبيان تشخيص الصعوبة يمكن تشخيصه بأن لديه صعوبة تعلم في جميع أبعاد الاستبيان وكل تلميذ يحصل على درجة أقل من ٦٠% من مجموع درجات أي من أبعاد الاستبيان يمكن اعتباره لديه صعوبة تعلم في هذا البعد ويمكن تشخيص الأخطاء أو جوانب الصعوبة في هذا البعد من أبعاد الاستبيان عن طريق تحديد نوعية الأخطاء التي وقع فيها التلميذ في كل بعد وتقع تحت أي نوع من أنواع الصعوبات.

حساب صدق وثبات الاستبيان:

أولا: الصدق

اعتمدت الباحثة على صدق الاستبيان والذي اعتمد على:-

١- صدق المحك:

تم تطبيق استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى (تأليف: كاتل وإعداد: عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم) وهى الصورة التي قام بتعديلها "على مفتاح" (١٩٨٣) وذلك لسهولة مفرداته وملائمته للتلاميذ عينة الدراسة، وذلك حيث إن

الاستفتاء يشتمل على بعض العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم عند التلاميذ كما أكدت عليها نتائج الدراسات السابقة واتضح من نتائج تطبيق استفتاء الشخصية على التلاميذ الحاصلين على درجات مرتفعة في استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية والتلاميذ الحاصلين على درجات منخفضة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وبين التلاميذ العاديين وبين التلاميذ المنخفضين تحصيلياً ويمكن اعتبارها حالات تعانى من صعوبات تعلم وذلك لصالح العاديين في جميع سمات الشخصية التي يقيسها الاستفتاء وعليه فقد تم التأكد من صدق استبيان تشخيص صعوبات التعلم من خلال هذا النوع من الصدق وهو صدق المحكات.

٢- الصدق الإحصائي:

ومن أنواع الصدق الإحصائي التي استخدمت ما يلي:

أ- الصدق الذاتي:

وكان معامل الصدق الذاتي للاستبيان ككل = ٠,٩٩٦ وهو معامل صدق يمكن الوثوق به وعند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

ب- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

وكانت النسبة الحرجة لأبعاد الاستبيان كما يلي:

القراءة	=	٥٥,٢٣	الكتابة ٣٤,٤٨
الفهم	=	٢٠,٠٤	التعبير ٣٤,٩
الاستبيان ككل	=	٣٨,٢٧	

ومعنى ذلك أن الفروق بين المستويين القوى والضعيف في الميزان دالة إحصائياً وجميعها عند مستوى ٠,٠١.

كما قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بطريقتين:

(١) صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم التطبيق على ٦٠ طفلاً وأخذ ٢٧% من أعلى الدرجات، ٢٧% من أقل الدرجات.

الجدول رقم (١١)
صدق المقارنة الطرفية لأبعاد استبيان تشخيص
صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الأبعاد	(ن=١٦)		(ن=١٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
البعد الأول (صعوبة القراءة)	٨٦,٨٤	٥.٢٧	٦٣,٢٧	٤,٣٢	١٣,٣٩٦	٠,٠٠١	٠,٨٥
البعد الثانى (صعوبة الكتابة)	٩٢,٥٦	٥,٩١	٦٨,١٢	٥,١٦	١٢,٠٦٥	٠,٠٠١	٠,٨٢
البعد الثالث (صعوبة التعبير)	٢١,٤٧	٣,٤٢	١٢,٩٤	٢,٨٧	٧,٤٠٠	٠,٠٠١	٠,٦٣
الدرجة الكلية	٢١٤,٨٧	١٢,٣٧	١٥١,٣٣	٩,٥٨	١٥,٧٢٩	٠,٠٠١	٠,٨٩

لقد اختارت الباحثة صدق المقارنة الطرفية لأنها طريقة سهلة ولكنها أقل دقة من طريقة التحليل العاملى أو المحك الخارجي ولكنها تعطى مؤشرا سريعا عن مدى صدق الاختبار.

(٢) الصدق الذاتي بحساب جذر معامل الثبات:

$= \sqrt{٠,٨٥٢} = ٠,٩٢$

حيث قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا ووجد أنه يساوي ٠,٨٥٢

ثانياً: ثبات الاستبيان:

- **حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة (سبيرمان وبراون).**

وكان معامل الثبات = ٠,٩٩٦ وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

- **حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا.**

وكان معامل ألفا للثبات = ٠,٩٧٧ وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

وللتأكد من أن استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية قادر على تصنيف التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وذلك وفقاً لمفهوم صعوبات التعلم المعتمد دولياً تم تطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد "أحمد زكى صالح" على مجموعتين من التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في اختبار الذكاء وهذا يعنى أن نسبة ذكاء أفراد المجموعتين متقاربة جداً.

وقد قامت الباحثة بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- حساب ثبات الاستبيان باستخدام معادلة (سبيرمان براون) (**سعد عبدالرحمن، ٢٠٠٣، ١١٤**). وكان معامل الثبات = ٠,٨٤٣ وهو معامل ثبات دال عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.
- حساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا للثبات ووجد أنه = ٠,٨٥٢ وهو معامل ثبات دال عند مستوى ٠,٠٠١

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان على عدة جلسات حتى يكون التشخيص دقيقاً. وقد تم حساب أخطاء التلاميذ في اختبار القراءة الجهرية عن طريق الملاحظة الدقيقة للمختبر في حصر أخطاء التلميذ بالاستعانة مع مدرسة أو مدرس اللغة العربية الخاص بكل فصل.

٣- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (محمود عوض الله- أحمد عواد) ١٩٩٥. *

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على بعض المشكلات السلوكية الشائعة التي تواجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم ويتميزون بها عن أقرانهم العاديين، كما يعتبر المقياس كأداة لتصنيف الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن نظرائهم العاديين في الفصل الدراسي.

---

* أنظر ملحق رقم (٣) يوضح مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم لمحمود عوض الله سالم – أحمد عواد.

أبعاد المقياس:

١- قصور الانتباه:

يبدو قصور الانتباه واضحا لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال عدم قدرة الطفل على إتمام الواجب المكلف به، وتشتت انتباهه داخل الفصل، والخمول والكسل في بعض الأحيان، وعدم القابلية والرغبة في التعلم، وقلة مشاركته لزملائه في الأنشطة الجماعية والمناقشات، وعدم القدرة على متابعة المدرس أثناء الشرح، وعدم الإنصات الجيد للشرح، وصعوبة في فهم تعليمات المدرس.

٢- النشاط الزائد:

يعبر هذا البعد عن حركة التلميذ الزائدة داخل الفصل، وظهور أعراض التوتر والقلق عليه، والحديث بصورة مزعجة أمام زملائه، والتشويش عليهم أثناء الحديث، وكثرة خروجه من الفصل بدون هدف، وعدم الانتباه للمثيرات ذات الأهمية في موقف التعلم.

٣- الاندفاعية:

يعبر هذا البعد عن تسرع التلميذ في الإجابة على التساؤلات التي توجه له، وعدم قدرته على الانتظار وأخذ دوره في اللعب، وعدم القدرة على تنظيم الأعمال التي يكلف بها واحتياجه للإشراف والتوجيه المستمرين، وعدم التأثر إذا أخطأ في حق الآخرين ومداومة البكاء في الفصل.

٤- التذبذب الانفعالي:

يعبر هذا البعد عن سرعة بكاء الطفل، واستسلامه للمشاكل التي تواجهه، وتجنب منافسة الآخرين، وانطوائه داخل الفصل وخارجه باستمرار، وتحركه حركة غير طبيعية، وعدم الثبات الانفعالي، وسهولة إثارته، وعدم القدرة على تحمل المسئولية.

٥- سوء التوافق الاجتماعي:

يعبر هذا البعد عن ضعف العلاقة بالأصدقاء، وعدم القدرة على الاندماج معهم، وقلة حبهم له وعدم القدرة على تكوين صداقات، والميل إلى

العمل الفردي، وعدم القدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية، ووصفه بأنه شخص مستهتر ودائم الفوضى.

وصف المقياس وتصحيحه:

يتكون كل بعد من أبعاد المقياس من عشر عبارات تصف سلوك الطفل في هذا البعد، ويلي كل عبارة ثلاثة بدائل تعبر عن هذا المستوى، وعلى مدرس الفصل الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع التلميذ أن يختار أي صفة من الصفات تنطبق على تلميذه وذلك من خلال تعامل التلميذ مع المدرس والزملاء داخل الفصل.

وبعد إعداد فقرات المقياس وعباراته تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات ومجموعة من موجهي ومدرسي المرحلة الابتدائية، وقد تم تعديل صياغة العديد من عبارات المقياس وفق آراء لجنة التحكيم.

وعلى مدرس الفصل أن يقرأ كل عبارات المقياس والاختيارات الثلاثة التي تليها (أ، ب، ج) ثم يختار المناسب منها لوصف سلوك التلميذ، ويملأ استمارة كل تلميذ من التلاميذ على حدة. وإذا اختار المدرس السلوك (أ) يعطى للتلميذ ثلاث درجات، وإذا اختار السلوك (ب) يعطى درجتان، وإذا اختار السلوك (ج) يعطى درجة واحدة، وكلما زادت درجات التلميذ على الاستمارة من واقع وصف المدرس لسلوكه كلما دخل التلميذ في نطاق العاديين، أما إذا انخفضت درجات التلميذ على الاستمارة كلما عبر ذلك عن انطباق تلك الصفات عليه ومعاناته من بعض المشكلات السلوكية التي تواجه ذوى صعوبات التعلم، وبالتالي يدخل التلميذ في نطاق تلك الفئة.

حساب صدق وثبات المقياس:

أولا: صدق المقياس:

١- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية.

والجدول رقم (١٢) يوضح الاتساق الداخلي لعبارات الأبعاد الخمسة لمقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم.

الجدول رقم (١٢)
الاتساق الداخلي لعبارات مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم (ن=٦٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
قصور الانتباه (البعد الأول)	١	٠,٥٧٥**	الاندفاعية	٢٦	٠,٥٨٩**
	٢	٠,٣٨٧**		٢٧	٠,٥١٢**
	٣	٠,٤٥٧**		٢٨	٠,٥٠٣**
	٤	٠,٢٩٨*		٢٩	٠,٥٧٠**
	٥	٠,٦٨٢**		٣٠	٠,٥٥٧**
	٦	٠,٣١٧**	التذبذب الانفعالي (البعد الرابع)	٣١	٠,٤٩٣**
	٧	٠,٦٨٢**		٣٢	٠,٣٣٥**
	٨	٠,٥٣٢**		٣٣	٠,٤٦٩**
	٩	٠,٥٣٤**		٣٤	٠,٢٨٥*
	١٠	٠,٤٤٤**		٣٥	٠,٣٦٩**
النشاط الزائد (البعد الثاني)	١١	٠,٤٤٥**		٣٦	٠,٦٢٤**
	١٢	٠,٢٦٣*		٣٧	٠,٣١٩**
	١٣	٠,٣٢٨**		٣٨	٠,٤٣٤**
	١٤	٠,٥٢٦**		٣٩	٠,٣٠٥**
	١٥	٠,٣٩٥**		٤٠	٠,٦١٠**
	١٦	٠,٣٩١**	سوء التوافق الاجتماعي (البعد الخامس)	٤١	٠,٤٦٨**
	١٧	٠,٣٧٨**		٤٢	٠,٤٠٣**
	١٨	٠,٤٢٧**		٤٣	٠,٣٢٨**
	١٩	٠,٤٣٨**		٤٤	٠,٣٠٤*
	٢٠	٠,٣٥٤**		٤٥	٠,٤٦٨**
الاندفاعية (البعد الثالث)	٢١	٠,٥٤٢**		٤٦	٠,٣٣٩**
	٢٢	٠,٥٧١**		٤٧	٠,٤٩٧**
	٢٣	٠,٣٩١**		٤٨	٠,٤١٢**
	٢٤	٠,٤٣٣**		٤٩	٠,٣٥٧**
	٢٥	٠,٥١٠**		٥٠	٠,٣٤٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١) مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٢٥
* دال عند مستوى (٠,٠٥) مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ٠,٢٥٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارات رقم (٤،١٢،٣٤،٤٤) فهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية للمقياس ككل.

والجدول رقم (١٣) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم والدرجة الكلية.

جدول رقم (١٣)
معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية
(ن=٦٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
قصور الانتباه	٠,٦٠١ **
النشاط الزائد	٠,٥٥٧ **
الاندفاعية	٠,٦٦٨ **
التذبذب الانفعالي	٠,٦٤٧ **
سوء التوافق الاجتماعي	٠,٧٢٦ **

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٢٥ (٠,٠٥) = ٠,٢٥٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

٢- صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم التطبيق على (٦٠) تلميذاً وتلميذة تم مقارنة ٢٧% من أعلى الدرجات و ٢٧% من أقل الدرجات، والجدول رقم (١٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسط الأبعاد الخمسة لمقياس الخصائص السلوكية.

جدول رقم (١٤)

دلالة الفروق بين متوسط الأبعاد الخمسة لمقياس الخصائص السلوكية

الأبعاد	المستوى المرتفع (ن=١٦)		المستوى المنخفض (ن=١٦)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
قصور الانتباه	٢٧,٠٦	١,٥٧	١٨,٥٠	٢,٤٢	١١,٨٦٨	٠,٠٠١	٠,٨١
النشاط الزائد	٢٥,٨١	١,٣٣	١٨,٦٣	١,٥٤	١٤,١٢٠	٠,٠٠١	٠,٨٦
الاندفاعية	٢٦,٨٨	١,٦٧	١٨,٨٨	٣,١٢	٩,٠٥١	٠,٠٠١	٠,٧٢
التذبذب الانفعالي	٢٦,٣١	١,٣٠	١٨,٨٨	١,٨٦	١٣,١١٥	٠,٠٠١	٠,٨٤
سوء التوافق الاجتماعي	٢٣,٦٣	١,٥٤	١٦,٥٠	٢,٥٦	٩,٥٤٤	٠,٠٠١	٠,٧٤
الدرجة الكلية	١٢٢,٥٦	٣,١٠	١٠٠,٠٠	٨,٢٦	١٠,٢٢٨	٠,٠٠١	٠,٧٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد.

ثانيا: ثبات المقياس:

يقصد بالثبات أن يعطى الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد. (**سعد عبد الرحمن: ٢٠٠٤، ١٦٣**)

إن مفهوم الصدق يشتمل على مفهوم الثبات فالمقياس الصادق يكون غالباً ثابتاً والعكس ليس صحيحاً، وليس معنى ذلك الاستغناء عن حساب الثبات مادامت المقاييس صادقة، بل إن الثبات يدعم صدقها في هذه الحالة (**اعتماد علام وتعمد زايد، ١٩٩٢، ١٨**).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية حيث تم التطبيق على (٦٠) تلميذ وتلميذة.

والجدول رقم (١٥) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للأبعاد الخمسة لمقياس تقدير الخصائص السلوكية لدى صعوبات التعلم.

جدول رقم (١٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون (ن=٦٠)

أبعاد المقياس	ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية
قصور الانتباه	٠,٦٤٧	٠,٦٦٤
النشاط الزائد	٠,٥٠١	٠,٤٩٥
الاندفاعية	٠,٦٩٦	٠,٦٨٨
التذبذب الانفعالي	٠,٤٨٧	٠,٥٥٦
سوء التوافق الاجتماعي	٠,٥٨٥	٠,٥٩٦
الدرجة الكلية	٠,٧٩٠	٠,٧٩٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

٤– مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة (طلعت منصور – حليم بشاي، ١٩٩٥). *

المقياس الحالي لمفهوم الذات موجه إلى الأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة وثمة مقياسان آخران متوافران لقياس مفهوم الذات في البيئة العربية هي:–

* أنظر ملحق رقم (٤) يوضح مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة لطلعت منصور وحليم بشاي.

١- مقياس الذات للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لـ (**طلعت منصور - حليم بشاي**).

٢- اختبار مفهوم الذات للكبار لـ (**محمد عماد الدين إسماعيل**).

أي إن مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة يستكمل مجموعة الاختبارات التي يمكن أن تستخدم في تتبع النسق النمائي لتطور مفهوم الذات كركيزة لنمو شخصية الطفل ككل وكمنبئ لها ولمدى فاعليتها في المراحل العمرية التالية.

ويفيد المقياس الحالي في الكشف عن طبيعة مفهوم الذات وعن بعض جوانبه كدالة للبناء النفسي الكلى للطفل في سنوات مرحلة الطفولة الوسطى ومرحلة الطفولة المتأخرة (قبيل المراهقة).

ويفيد في الكشف عما قد تتعرض له صورة الطفل عن ذاته من اضطراب ارتباطاً بمواقف ذات دلالة من الطفولة (مواقف أسرية، مواقف مدرسية، مواقف مع الرفاق) الأمر الذي قد يعين الأخصائيين والأدباء والمعلمين على تدبير خدمات إرشادية أو علاجية ملائمة للطفل.

ويزود هذا المقياس الأخصائيين والمعلمين بأداة تفيد في تحقيق غاية تنمية شخصية الطفل ارتباطاً بالخبرات التربوية والممارسات المدرسية.

مما دفع الباحثة إلى اختيار هذا المقياس كأداة لقياس مفهوم الذات لدى عينة البحث.

الفكرة الرئيسة للمقياس:

تشتق فكرة المقياس من مقياس مفهوم الذات وهو من تصميم "بولين سيدز وفيفيان شيرمان" ١٩٦٤ ويتألف من عشرة مجالات (ويتضمن كل مجال عشرة بنود قصيرة) ذات أهمية بالنسبة لتقدير الذات ارتباطاً بالخبرات المدرسية.

وهذه المجالات هي:

١- القدرة الجسمية.

٢- القدرة العقلية.
٣- العلاقات الاجتماعية بين الجنس الواحد .
٤- العلاقات الاجتماعية بين الجنسين.
٥- المظهر الخارجي.
٦- العلاقات الاجتماعية مع المعلمين.
٧- عادات العمل.
٨- القيم الاجتماعية.
٩- الصفات الحسنة.
١٠- المواد الدراسية.

ويطلب من الطفل أن يجيب عن كل بند من بنود المقياس بطريقتين:

١- الرضا Satisfaction "هل أنا راضى عن نفسي تماماً في هذا ؟"
(يحدد الطفل إجابته بـ "نعم" أو "لا")

٢- تقدير الذات Self-rating : "إذا قارنت نفسي بزملائي الآخرين في فصلى، فكيف أحدد مكانتي الآن بينهم؟"
(يحدد الطفل إجابته وفقاً لمقياس متدرج من خمس نقاط)

الأساس النظري للمقياس:

يتحدد مفهوم الطفل عن ذاته بخبراته بكينونته كشخص متميز عن الآخرين. هذه الخبرات هي التي تكمن بالإضافة إلى العوامل الوراثية وراء نمو مفهوم الذات عنده. ويتعلم الطفل هذه الخبرات ويعيشها في تفاعله مع بيئته وفي سعيه الأكيد للتوافق معها.

وينمو مفهوم الذات عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية لدى الفرد باعتباره جزء من المجال الكلى الذي يتفاعل معه، ولكن ما هي مصادر هذه الخبرات.

هذه المصادر هي المجالات التي يتفاعل فيها الطفل مع الوسط المحيط به من خلال ما يعرف بالتطبيع الاجتماعي ويحدد كولمان في كتابه "علم النفس

والسلوك الفعال" (١٩٧١، ٥٥ – ٥٨) عند تناوله للمحددات البيئية من نمو الشخصية وسائط التطبيع الاجتماعي للطفل في أربعة مجالات هي:

١-الأسرة.

٢-المدرسة.

٣-الرفاق.

٤-وسائل الاتصال الجماهيري.

ويتناول مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة مجالات (الأسرة، المدرسة، الرفاق) كمجالات لمفهوم الذات عند الطفل في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة.

حيث إن هذه المجالات هي العالم الاجتماعي الحقيقي الذي يخبره الطفل كقوى رئيسية مؤثرة في تشكيل شخصيته ونموها.

محتوى المقياس:-

تقيس الأداة الحالية مفهوم الذات

في إطار ثلاث مجالات هي:

١- الخبرات المدرسية وتتضمن البنود من (١-١٢).

٢- العلاقات مع الأصدقاء وتتضمن البنود من (١٣-٢٠).

٣- الخبرات الأسرية وتتضمن البنود من (٢١-٣٥).

ويفترض هذا المقياس أن الطفل قد يدرك نفسه في مجال من هذه المجالات من منظور إيجابي بينما يدركها من منظور سلبي في مجال آخر. فعلى سبيل المثال، قد أبدى بعض الأطفال إدراكاً إيجابيا لذواتهم فيما يتعلق بجوانب حياتهم وخبراتهم من الأسرة بينما يبدون إدراكاً سلبياً لذواتهم فيما يتعلق بعلاقاتهم مع أصدقائهم وهكذا.

المرحلة العمرية التي يصلح لها المقياس:-

يغطى المقياس المرحلة العمرية من سن ٨-١٢ سنة وهى ما تعادل وفقا للنظام التعليمي الصف الثالث والرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية.

وتتضمن هذه الفترة مرحلتين نمائيتين: مرحلة الطفولة الوسطى وهى تستغرق من سن ٦-١٠ سنوات ومرحلة الطفولة المتأخرة أو قبيل المراهقة وتستغرق الفترة من سن ١٠-١٢ سنة

حساب الدرجات على المقياس:

يقدر لكل بند على كل من الأبعاد الثلاث الدرجات التالية

- **المقارنة**

مرتفع = ٢ درجتان
متوسط= ١ درجة واحد
منخفض = صفر لا شئ

- **الأهمية**

هام جداً = ٢ درجتان
هام = ١ درجة واحد
غير هام = صفر لا شئ

- **الرضا**

راضى معظم الوقت = ٢ درجتان
راضى بعض الوقت = ١ درجة واحد
غير راضى غالباً = صفر لا شئ

ويعنى ذلك أن لكل بند ثلاث استجابات وتكون جملة الاستجابات على المقياس ١٠٥ استجابة وبناء على ذلك يمكن حساب الدرجات الفرعية الخاصة بكل مجال من مجالات مفهوم الذات (المدرسة، الرفاق، الأسرة) في كل بعد من الأبعاد على حدة. ويمكن أيضا حساب الدرجات الفرعية الخاصة بكل بعد من الأبعاد الثلاث (المقارنة، الأهمية، الرضا) على المقياس ككل.

حساب صدق وثبات المقياس:

أولا: صدق المقياس:

١- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي التي تنتمي إليه.

والجدول رقم (١٦) يوضح الاتساق الداخلي لبعد المقارنة حيث (ن=١٠٠)

حيث إن كل بند من بنود المقياس له ثلاث استجابات هي المقارنة – الأهمية بالرضا.

الجدول رقم (١٦)
الاتساق الداخلي لبعد المقارنة
(ن=١٠٠)

المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط	المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط
الخبرات المدرسية	١	٠,٥٨١		١٩	٠,٦٣٨
	٢	٠,٣٣٤		٢٠	٠,٦١٣
	٣	٠,٤٥٩	الخبرات الأسرية	٢١	٠,٥٤٥
	٤	٠,٦٤٦		٢٢	٠,٤٨٨
	٥	٠.٦٣٢		٢٣	٠,٥٤٨
	٦	٠,٣٢٩		٢٤	٠,٦٧١
	٧	٠,٥٠٦		٢٥	٠,٥٦٥
	٨	٠,٢٧٤		٢٦	٠,٥٣٣
	٩	٠,٤٨٢		٢٧	٠,٥١٣
	١٠	٠,٤٩٢		٢٨	٠,٥٢٩
	١١	٠,٣٩٤		٢٩	٠,٣٠٥
	١٢	٠,٤٣٣		٣٠	٠,٥١١
العلاقات مع الأصدقاء	١٣	٠,٥٦٣		٣١	٠,٤٥١
	١٤	٠,٥٥٢		٣٢	٠,٤٥٨
	١٥	٠,٦١٩		٣٣	٠,٥٤٠
	١٦	٠,٧٧٤		٣٤	٠,٥٤٢
	١٧	٠,٥٦٣		٣٥	٠,٥٨٣
	١٨	٠,٥٤٠			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٦ (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (١٧) يوضح الاتساق الداخلي لبعد الأهمية حيث (ن=١٠٠)

الجدول رقم (١٧)
الاتساق الداخلي لبعد الأهمية
(ن=١٠٠)

المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط	المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط
الخبرات المدرسية	١	٠,٥٢٣		١٩	٠,٥٥٠
	٢	٠,٤١٥		٢٠	٠,٥٩٩
	٣	٠,٤٧٣	الخبرات الأسرية	٢١	٠,٤٢٩
	٤	٠,٦٣٠		٢٢	٠,٣٩٥
	٥	٠,٥٨٣		٢٣	٠,٣٩٩
	٦	٠,٦٢٧		٢٤	٠,٤٦٥
	٧	٠,٥١٩		٢٥	٠,٦٩٢
	٨	٠,٥٠٦		٢٦	٠,٦٦٣
	٩	٠,٤٦٠		٢٧	٠,٥٤٨
	١٠	٠,٦١٥		٢٨	٠,٦٦٤
	١١	٠,٤٨٠		٢٩	٠,٤٤٧
	١٢	٠,٥١٦		٣٠	٠,٥٣٣
العلاقات مع الأصدقاء	١٣	٠,٦٢٨		٣١	٠,٥٤٥
	١٤	٠,٦٠٩		٣٢	٠,٣٦٢
	١٥	٠,٦٧٧		٣٣	٠,٥٥٣
	١٦	٠,٦٨٦		٣٤	٠,٥٠١
	١٧	٠,٥٦٧		٣٥	٠,٥٣٨
	١٨	٠,٥١٨			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٦ (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول رقم (١٨) يوضح الاتساق الداخلي لبعد الرضا (ن=١٠٠)

الجدول رقم (١٨)
الاتساق الداخلي لبعد الرضا
(ن=١٠٠)

المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط	المقياس الفرعي	رقم العبارة	معامل الارتباط
الخبرات المدرسية	١	٠,٤٨٠		١٩	٠,٦٦٢
	٢	٠,٤٦٠		٢٠	٠,٦٠٨
	٣	٠,٥١٨	الخبرات الأسرية	٢١	٠,٥٤٧
	٤	٠,٤٩٣		٢٢	٠,٤٢٦
	٥	٠,٥٩٩		٢٣	٠,٤٢٢
	٦	٠,٥٢٤		٢٤	٠,٦٢٨
	٧	٠,٤٤١		٢٥	٠,٥٩٧
	٨	٠,٤٣٤		٢٦	٠,٥٥٣
	٩	٠,٤٣٦		٢٧	٠,٥٨٢
	١٠	٠,٥٧٥		٢٨	٠,٦١٧
	١١	٠,٣٩٧		٢٩	٠,٤٠٠
	١٢	٠,٥١٤		٣٠	٠,٦٠١
العلاقات مع الأصدقاء	١٣	٠,٥٧٣		٣١	٠,٥٢٦
	١٤	٠,٥٥٩		٣٢	٠,٤٥٩
	١٥	٠,٦٧١		٣٣	٠,٥٣٩
	١٦	٠,٧٤٣		٣٤	٠.٥٨٧
	١٧	٠,٥٤٦		٣٥	٠,٥٢٨
	١٨	٠,٥٢٠			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٤٥ ،   (٠,٠٥) = ٠,١٩٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد القياس، والجدول رقم (١٩) يوضح معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد المقارنة).

جدول رقم (١٩)

معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد المقارنة)

المقياس الفرعي	معامل الارتباط
١- الخبرات المدرسية	٠,٧١٨
٢- العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٨٣
٣- الخبرات الأسرية	٠,٧٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، والجدول رقم (٢٠) يوضح معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد الأهمية).

جدول رقم (٢٠)

معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد الأهمية)

المقياس الفرعي	معامل الارتباط
١- الخبرات المدرسية	٠,٧٤٢
٢- العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٦٤
٣- الخبرات الأسرية	٠,٧٨٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، والجدول رقم (٢١) يوضح معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد الرضا).

جدول رقم (٢١)

معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثلاثة والدرجة الكلية (لبعد الرضا)

المقياس الفرعي	معامل الارتباط
١- الخبرات المدرسية	٠,٧٥٧
٢- العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٧٣
٣- الخبرات الأسرية	٠,٨٣٩

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٦ (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالـــة إحصائيـــاً عنـــد مستوى (٠,٠١).

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقيـــاس وكل مقياس فرعى (الخبرات المدرسية ، العلاقات مـــع الأصدقـــاء، الخـــبرات الأسرية)، والجدول رقم (٢٢) يوضح العلاقة بيـــن أبعـــاد المقيـــاس الثلاثـــة (المقارنة، الأهمية، الرضا) على المقياس الفرعي (الخبرات المدرسية).

جدول رقم (٢٢)
العلاقة بين أبعاد المقياس الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا)
على المقياس الفرعي (الخبرات المدرسية) ن = ١٠٠

	المقارنة	الأهمية	الرضا
المقارنة	–		
الأهمية	٠,٥٤	–	
الرضا	٠,٦٧	٠,٧١	–

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عنـــد مستوى (٠,٠١)، ويوضح جدول رقم (٢٣) العلاقة بين أبعاد المقياس الثلاثـــة (المقارنة، الأهمية، الرضا) على المقياس الفرعي (العلاقات مع الأصدقاء).

جدول رقم (٢٣)
العلاقة بين أبعاد المقياس الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا)
على المقياس الفرعي (العلاقات مع الأصدقاء) ن = ١٠٠

	المقارنة	الأهمية	الرضا
المقارنة	–		
الأهمية	٠,٦٢	–	
الرضا	٠,٤٩	٠,٦٣	–

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عنـــد مستوى (٠,٠١)، ويوضح جدول رقم (٢٤) العلاقة بين أبعاد المقياس الثلاثـــة (المقارنة، الأهمية، الرضا) على المقياس الفرعي (الخبرات الأسرية).

جدول رقم (٢٤)
العلاقة بين أبعاد المقياس الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا)
على المقياس الفرعي (الخبرات الأسرية) ن = ١٠٠

	المقارنة	الأهمية	الرضا
المقارنة	–		
الأهمية	٠,٧٤	–	
الرضا	٠,٦٨	٠,٥٩	–

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٦ (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح جدول رقم (٢٥) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث ن = ١٠٠

جدول رقم (٢٥)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس ككل، حيث ن = ١٠٠

الأبعاد	معامل الارتباط
المقارنة	٠,٦٧٣
الأهمية	٠,٧٢٨
الرضا	٠,٧٤٢

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٦ (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٢- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد العينة على كل مقياس فرعى وكذلك الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس ترتيبا تنازلياً ثم قامت بحساب دالة الفروق بين ٢٧% من أعلى الدرجات (مرتفعي مفهوم الذات) و٢٧% من أقل الدرجات (منخفضي مفهوم الذات) باستخدام اختبار (ت) والجدول رقم (٢٦) يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على بعد المقارنة.

جدول رقم (٢٦)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على (بعد المقارنة)

المقياس الفرعي	مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		قيمة ت	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
الخبرات المدرسية	١٤,٤٤	١,٧٤	٤,٣٧	١,٨٦	٢٠,٥٣٤	٠,٠٠١	٠,٨٩
العلاقات مع الأصدقاء	١٣,١٥	١,٧٣	٣,٥٩	١,٨٧	١٩,٥٣٧	٠,٠٠١	٠,٨٨
الخبرات الأسرية	١٩,٥٦	٣,٢١	٤,٨١	٢,٦٨	١٨,٣١٥	٠,٠٠١	٠,٨٦
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	٤٣,٨٥	٤,٩٦	١٧,٢٢	٤,٠٥	٢١,٦٠٩	٠,٠٠١	٠,٩٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة وكذلك الدرجة الكلية للبعد، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد، والجدول رقم (٢٧) يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على بعد الأهمية

جدول رقم (٢٧)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على (بعد الأهمية)

الأبعاد	مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		قيمة ت	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
الخبرات المدرسية	١٧,٨٥	٢,٧٤	٦,٠٤	٢,٠٧	١٧,٨٨٤	٠,٠٠١	٠,٨٦
العلاقات مع الأصدقاء	١٣,٥٢	١,٣٤	٣,٨٥	١,٥٦	٢٤,٤٠٤	٠,٠٠١	٠,٩٢
الخبرات الأسرية	٢١,٤٤	٢,٦٢	٧,٣٧	٣,٧٩	١٥,٨٥٨	٠,٠٠١	٠,٨٢
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	٤٩,٢٦	٤,٧٣	٢١,٨١	٦,٠٠	١٨,٦٦٨	٠,٠٠١	٠,٨٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية وكذلك الدرجة الكلية للبعد، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد، والجدول رقم (٢٨) يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على بعد الرضا.

جدول رقم (٢٨)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على بعد الرضا

المقياس الفرعي	مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		قيمة ت	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
الخبرات المدرسية	١٦,١٩	٢,٧٥	٥,٥٩	٢,٠١	١٦,١٨٨	٠,٠٠١	٠,٨٣
العلاقات مع الأصدقاء	١٣,٥٩	١,٥٨	٤,١١	١,٧٦	٢٠,٨٤٩	٠,٠٠١	٠,٨٩
الخبرات الأسرية	١٩,٧٨	٢,٧٢	٤,٩٦	٣,٣٨	١٧,٧٣٩	٠,٠٠١	٠,٨٥
الدرجة الكلية لبعد الرضا	٤٦,١٥	٦,١٢	١٨,٢٦	٥,٤٠	١٧,٧٦٢	٠,٠٠١	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا وكذلك الدرجة الكلية للبعد، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد، وجدول رقم (٢٩) يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على كل بعد من الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس ككل

جدول رقم (٢٩)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على كل بعد من الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس ككل.

المقياس الفرعي	مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		مرتفعي مفهوم الذات ن=٢٧		قيمة ت	مستوى الدلالة	ω^2
	م	ع	م	ع			
الخبرات المدرسية	٤١,٨١٥	٢,٨٤٣	٢٢,٧٤١	٣,٤٨٢	٢٢,٠٥١	٠,٠٠١	٠,٩٠
العلاقات مع الأصدقاء	٣٣,٧٠٤	٢,٥٠٩	١٧,٨٥٢	٣,٢٦٦	١٩,٩٩٩	٠,٠٠١	٠,٨٨
الخبرات الأسرية	٥١,٢٢٢	٤,٧٧٤	٢٨,٠٠	٤,٥٤٠	١٨,٣١٤	٠,٠٠١	٠,٨٦
الدرجة الكلية للمقياس ككل	١١٩,٣٣٣	٨,٣٥٧	٧٧,٧٤١	٨,٦٥٨	١٧,٩٥٩	٠,٠٠١	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على كل من الأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثانيا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لكل من سبيرمان – براون وجتمان، جدول رقم (٣٠) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد المقارنة.

جدول رقم (٣٠)
معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة
التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد المقارنة حيث ن = ١٠٠

م	المقياس الفرعي	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان –براون	جتمان
١	الخبرات الأسرية	٠,٦٧٠	٠,٥٦٠	٠,٥٥٨
٢	العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٥٦	٠,٦١٩	٠,٦١٨
٣	الخبرات الأسرية	٠,٨٠٦	٠,٨٣٦	٠,٨١٩
٤	الدرجة الكلية لبعد المقارنة	٠,٨٤٥	٠,٦٦٧	٠,٦٦٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٥٥٨) و(٠,٨٤٥) مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

جدول رقم (٣١) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد الأهمية.

جدول رقم (٣١)
معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ
وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد الأهمية حيث ن = ١٠٠

م	المقياس الفرعي	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان –براون	جتمان
١	الخبرات الأسرية	٠,٧٦٧	٠,٧٠١	٠,٧٠١
٢	العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٥١	٠,٥٧٧	٠,٥٧٤
٣	الخبرات الأسرية	٠,٨٠٣	٠,٦٩٤	٠,٦٨٨
٤	الدرجة الكلية لبعد الأهمية	٠,٨٥٩	٠,٦٨٠	٠,٦٨٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٥٧٤) و(٠,٨٥٩) مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس، جدول رقم (٣٢) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد الرضا.

جدول رقم (٣٢)

معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ

وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون وجتمان لبعد الرضا حيث ن = ١٠٠

م	المقياس الفرعي	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	الخبرات الأسرية	٠,٧١١	٠,٥٨٧	٠.٥٨٦
٢	العلاقات مع الأصدقاء	٠,٧٥٩	٠,٦٥٨	٠,٦٥٧
٣	الخبرات الأسرية	٠,٨٢٠	٠,٧٥٢	٠,٧٤٦
٤	الدرجة الكلية لبعد الرضا	٠,٨٦٨	٠,٦٧٨	٠,٦٧٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٥٨٦) و(٠,٨٦٨) مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

٥- برنامج في المهارات اليدوية والفنية (إعداد الباحثة) *

يوضح ملحق رقم (٥) محتوى أنشطة البرنامج والطريقة التنفيذية التي تم بها تطبيق الأنشطة الفنية على عينة الدراسة.

ويوضح ملحق رقم (٦) صور لبعض الأعمال والأنشطة التي قام بها التلاميذ أثناء تنفيذ البرنامج.

* أنظر ملحق رقم (٥) يوضح برنامج المهارات اليدوية والفنية (إعداد الباحثة).

رابعاً: إجراءات البحث وتطبيق البرنامج

- خطوات تنفيذ أنشطة التربية الفنية بشكل عام:

عند تنفيذ أي درس من دروس التربية الفنية، يجب أن يكون هناك إعداد لذلك الدرس. بحيث يتحقق الهدف المطلوب من الدرس تحقيقاً كاملاً. فعملية تحضير وإعداد الدرس تمكن المعلم من معرفة أعداد التلاميذ الموجودة في الفصل ومن ثم يمكنه تجهيز الخامات والأدوات المناسبة لعدد التلاميذ. وكذلك إعداد الدرس يمكن المعلم من توفير العديد من الخامات ليعبر بها التلاميذ عن سائر الموضوعات دون الاقتصار على خامة واحدة فقط.

وبالتالي فإن التخطيط والإعداد للدرس هو عملية هامة يجب الالتزام بها بدءاً بوضع أهداف وتحقيق تلك الأهداف خطوة بخطوة ووصولاً إلى النتائج وتقويمها. **(محمود البسيونى وآخرون، ١٩٧٤، ص١٠٤، ١٠٥)**

إذاً فهناك عدة نقاط يجب الالتزام بها عند تنفيذ أى درس من دروس التربية الفنية وهى:-

١- تحديد الأهداف.
٢- اختيار الموضوع.
٣- اختيار وسائل الإيضاح.
٤- تحديد الخامات والأدوات بما يتناسب مع الغرض الفنى للدرس.
٥- تهيئة التلاميذ وعرض الدرس.
٦- التقويم ومتابعة النتائج.

وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لتلك الخطوات:

١- تحديد الأهداف:

إن الأهداف ما هي إلا عبارات محددة لما ينبغي تحقيقه ودرجة هذا التحقيق يعبر عنها في ألفاظ. **(مجدى حبيب، ١٩٩٦، ص١٥)**

فالهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك الطفل بعد إتمام اكتسابه للخبرة التعليمية وبقدر وضوح الأهداف وسلامة صياغتها وتحديدها، يتحدد مدى إمكانية تحقيقها بنجاح. **(فائقة عبد الكريم ، ١٩٩٥، ص١٧٢)**.

ويمكن النظر إلى الأهداف على مستويات مختلفة، فهناك الهدف الفني والذى يعتبر الركيزة الأولى والتى من خلالها تتحقق الخبرات الفنية، وكذلك هناك الاهداف الإجرائية والتى تتحقق من خلال الأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية حيث لا توجد فواصل جامدة بينهما بل تتشابك وتتداخل مع بعضها البعض.

فعن طريق الأهداف المعرفية:

يتهيئ للطفل بعض المعلومات والخبرات التحصيلية وتعميق مفاهيمها في ذهنه تبعاً لمستويات نموه، ولن ينجح أي عمل تنفيذي إلا إذا كان مصحوباً بوعي علمي ثقافي يوجه الإدراك والفكر.

وعن طريق الأهداف المهارية:

يتم وصف وقياس المهارات الحركية والعقلية والعضلات المسئولة عن تناول الأشياء والمواد المختلفة. وكل نشاط فني يحتاج إلى مهارة وخبرة وبراعة من أجل تحقيق الهدف.

وعن طريق الأهداف الوجدانية:

ينفعل المتعلم لمعالجة موضوعاته، وبهذا يتوافر له تعاطفاً انفعالياً معيناً، وكلما أندمج في عمله، صار مفرطاً في درجات انفعاله، يستطيع أن يشحن عمله بقوة انفعالية حادة وطاقة وجدانية عالية تدفعانه إلى الاستجابة الجمالية للموضوعات.

(زينب عبد الحليم وآخرون، ١٩٩٧، صـ وهـ)

٢- اختيار الموضوع:

الموضوع هو مادة التعبير، ولا تتساوى الموضوعات في أهميتها بالنسبة للتلاميذ، فالموضوع حينما يكون وليد البيئة التي يعيش فيها التلاميذ، يكون له صدى في نفسيته أكثر من موضوع آخر لا يعيش التلميذ معه. **(محمود البسيونى وآخرون، ١٩٧٤، ص١٠٨)**

كذلك يجب أن تراعى في الموضوعات الأهداف المطلوبة من التربية الفنية، مثل تنمية التذوق والابتكار واحترام العمل اليدوى، وتجميل البيئة

وتحسينها إلى غير ذلك، فكل هذه الأهداف يجب أن تكون موضع النظر عند اختيار الموضوعات، ويمكن تحقيق تلك الأهداف تدريجياً أثناء ممارسة الموضوعات المختلفة. (**محمود البسيوني وآخرون، ١٩٨٨، ص١٧٧**)

لذلك يجب أن تتناسب الموضوعات مع المرحلة العمرية للأطفال وميولهم في تلك المرحلة، فالطفل في المرحلة الابتدائية كثير الحركة والنشاط، طليق الخيال، لديه حب استطلاع ويميل إلى الموضوعات التي تعبر عن الواقع والبيئة المحيطة به.

٣- اختيار وسائل الإيضاح:

وسيلة الإيضاح أو الوسيلة التعليمية هي التي تيسر فهم الأهداف الفنية وإدراكها على مستوى التلاميذ، والوسائل على اختلاف أنواعها تعمل على توفير الخبرات الحسية للتلاميذ، وتساعدهم على تكوين مدركات صحيحة، هذا ويجب أن تتناسب الوسيلة وقدرات التلاميذ حتى تساعدهم على الوصول إلى أهداف الدرس بسهولة ويسر. (**محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص١٦٦**)

٤- تحديد الخامات والأدوات بما يتناسب مع الغرض الفني للدرس:

الخامة هي وسيلة من وسائل التعبير، وللخامات والأدوات دور فعال في نجاح أو إخفاق درس التربية الفنية، وليست كل الخامات متساوية في تحقيق الأهداف، فإذا كان الهدف هو العلاقات الخطية ففي هذه الحالة نجد أن الأقلام الرصاص والأسلاك والخيوط من أنسب الوسائل، وإذا كان الهدف تأكيد المساحات اللونية، كانت الأوراق الملونة هي أنسب الوسائل، أما إذا كان الهدف تأكيد الكتلة، فإن الصلصال والعجائن، وغير ذلك من الخامات التي تستخدم في التشكيل المجسم، هي الوسائل المناسبة لتحقيق هذا الهدف، فكل هدف إذاً يتطلب الخامة المناسبة لتحقيقه. (**محمود البسيونى ، ١٩٨٨، ص١٧٦**)

كذلك يجب أن يتم مراعاة نوع الخامات حتى يمر التلاميذ بأكبر قدر من الخامات وتجريبها بطريقة ذاتية وضرورة ملائمة الخامة مع قدرات التلاميذ في التعامل معها، كذلك يجب أن يراعى المعلم الأدوات التي تناسب نمو عضلات

الأطفال والقدرة على استخدامها بشكل سليم وآمن. (**محمود البسيونى، ١٩٧٤، ٣٣،١١٠**)

٥- تهيئة التلاميذ وعرض الدرس:

(**تهيئة التلاميذ**): التهيئة هي بمثابة المحرك الأول لانفعالات التلاميذ وأحاسيسهم وعلى المعلم أن يختار نوع التهيئة الذي يتفق وهدف الدرس. ويتناسب ومستوى التلاميذ الفكرى، والتهيئة ليست الشرح والكلمات التي يلقيها المعلم فحسب، ولكنها أيضاً تتضمن الوسائل والتي يجب أن تتناسب مع مستويات التلاميذ.

(**عرض الدرس**): إن عرض موضوع الدرس يختلف في دروس الفن عن أي دروس أخرى، فهذا العرض يقتضي صياغة الموضوع المعروض صياغة خاصة من وجهة نظر الهدف الفني من الدرس حيث يبرز المدرس نوع العلاقات المطلوب بطريق مباشر، وبالأمثلة والإيضاح، والحوار بين التلاميذ مع استبعاد الوصف الإنشائي والخبري. (**محمود البسيونى ، ١٩٧٤، ١٢١**)

وكذلك قد تحتاج بعض الموضوعات الفنية إلى شرح خطوات العمل وإجراء تطبيقات عملية عليها مباشرة أمام الأطفال. (**محمد الحيلة، ١٩٩٨، ص١٦٧**)

٦- التقويم ومتابعة النتائج:

تهدف أي عملية تربوية إلى إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ، لذلك فإنه لابد من وسيلة لتقدير نوع هذه التغيرات أو رصدها والتعرف على مقدار ما تحقق من الأهداف المرجوة، ولا تقتصر الأهداف على مدى ما أكتسبه التلاميذ من معلومات فحسب بل تتعداها إلى توظيف المعلومات بطريقة وظيفية، والاتجاهات المرغوبة والميول والاهتمامات والمهارات والعادات السليمة ويتحقق ذلك من خلال عملية التقويم وهى: "تلك العملية التي يتم فيها إصدار

حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، والتعرف على مدى نجاح الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها" **(فؤاد قلادة، ١٩٧٦، ص٢٢٩)**
والتقويم من الخطوات الأساسية التي يجب مراعاتها عند تصميم أي خطة أو درس حيث يقيس ما تحقق من أهداف ويدلنا على المستوى الذي توصل إليه التلميذ نتيجة تعرضه لخبرات معينة، كذلك يدلنا على الفرق بين المستويين قبل الخبرة وبعدها. **(فائقة عبد الكريم ، ١٩٩٥، ص١٩٠)**

- الشروط التي روعيت في تنفيذ برنامج الأنشطة الفنية لعينة البحث:-

يعد محتوى البرنامج ترجمة لأهداف البرنامج إلى أنشطة وممارسات يتعلم من خلالها الأفراد السلوك المستهدف بحيث يصبح سلوكاً متبعاً وليس مجرد معارف ومعلومات لا ترقى إلى الممارسة والعمل، لذا فقد تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء الأسس التي يجب مراعاتها عند تنفيذ برامج الأنشطة الفنية والتي يجب الأخذ بها عند تنفيذ هذه البرامج لذوي الاحتياجات الخاصة مبنية على ما جاء من حقائق لدى حامد زهران (١٩٨٠) وهي كالتالي:

أولاً: فهم خصائص السلوك الإنساني

إن أول أسس وضع وتنفيذ برامج الأنشطة الفنية هو فهم خصائص السلوك الإنساني ومن هذه الخصائص:

- السلوك الإنساني ثابت نسبياً.
- السلوك الإنساني مرن وقابل للتعديل والتغيير.
- السلوك الإنساني فردي – اجتماعي، ويمكن القول أن الجماعة تعتبر بمثابة نورمستات السلوك الفردي أي منظم للسلوك الفردي.

ولهذا حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة بين فردية وجماعية.

- تقبل التلميذ كما هو وبدون شرط وبلا حدود فهذا أمر ضروري لتحقيق العلاقة الطيبة التي تتيح الثقة المتبادلة بين المعلم وتلميذه.

ثانياً: فهم كامل لطبيعة الإنسان

ويعتبر أحد الأسس الفلسفية التي يقوم عليها وضع وتنفيذ أي برنامج لأنه في ضوء هذا المفهوم نرى أنفسنا ونرى تلاميذنا.

ثالثاً: الفهم الكامل للجماليات

الجماليات Aesthetics فرع من فروع الفلسفة يدرس الفن والجمال وهو أساس رئيسي في مجال التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة. لأن تقدير الجمال وتذوقه وممارسة الفن جزء هام جداً في مساعدة الفرد على تحسين توافقه العام للحياة.

رابعاً: المنطق

حيث تحتاج عملية التعامل مع الفئات الخاصة إلى التفكير المنطقي خلال المناقشات التي تتم بينهم وبين المعلم.

خامساً: الفروق الفردية

وهي مبدأ وقانون عام وأساسي في علم النفس وتظهر الفروق الفردية لحصول الأسوياء والعاديين في قدراتهم المختلفة، كما تظهر في فصول غير الأسوياء فلكل فرد عالمه الخاص الفريد وشخصيته المميزة عن باقي الأفراد وليس ثمة طريقة واحدة تناسب كل التلاميذ لما بينهم من فروق فردية.

سادساً: مطالب النمو

لكل مرحلة من مراحل العمر مطالب للنمو يجب أن يتعلمها الفرد لكي يصبح سعيداً وناجحاً، لأن عدم تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى شقاء الفرد وفشله ومن أهم مطالب النمو في مرحلة الطفولة نمو مفهوم الذات واكتساب اتجاه سليم نحو الذات فالإحساس بالثقة في الذات وفي الآخرين تحقق الأمن الانفعالي وتعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس.

سابعاً: الإنسان كوحدة نفسية جسيمة.

ثامناً: اتفاق البرنامج مع الأهداف التربوية العامة.

تاسعاً: أهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج.

عاشراً: التخطيط للبرنامج.

وقد حاولت الباحثة جاهدة أن تتكامل هذه الأسس من خلال البرنامج الحالي، وحرصت أن تراعى العمل على إشراك التلاميذ في أنشطة فردية وأخرى جماعية، لما لذلك من أهمية في نمو مفهوم الذات واكتساب اتجاه إيجابي نحو الذات والإحساس بالثقة في الذات وفى الآخرين، وإشعار كل طفل بقيمته وأهمية دوره مراعية بذلك الفروق الفردية بين الأطفال وما يمتاز به كل طفل عن الآخر وما يستطيع أن يقوم به من مهام في حدود إمكاناته وقدراته لخدمة العمل الفني، وتوزيع الأدوار بينهم بما يشعر كل طفل بأن لكل منهم هدف يسعى إليه من خلال هذا الدور، كما اهتمت بتكرار المحاولات أكثر من مرة مع الأطفال الذين يفشلون في الأداء وتقديم التشجيع والتدعيم لاكتساب الثقة بالنفس.

واهتمت الباحثة باستخدام أسلوب التعزيز لجميع ما قام به الأطفال من أعمال الناجحة أو غير الناجحة وبث الشعور لديهم بالثقة فيما قاموا به من أنشطة والبعد تماماً عن تحقير الأعمال غير الجيدة فالتعزيز يؤدي إلى الإسراع في ظهور السلوك المرغوب.

وقد حاولت الباحثة أن تجمع بين جانبين من خلال البرنامج المقدم وهما:

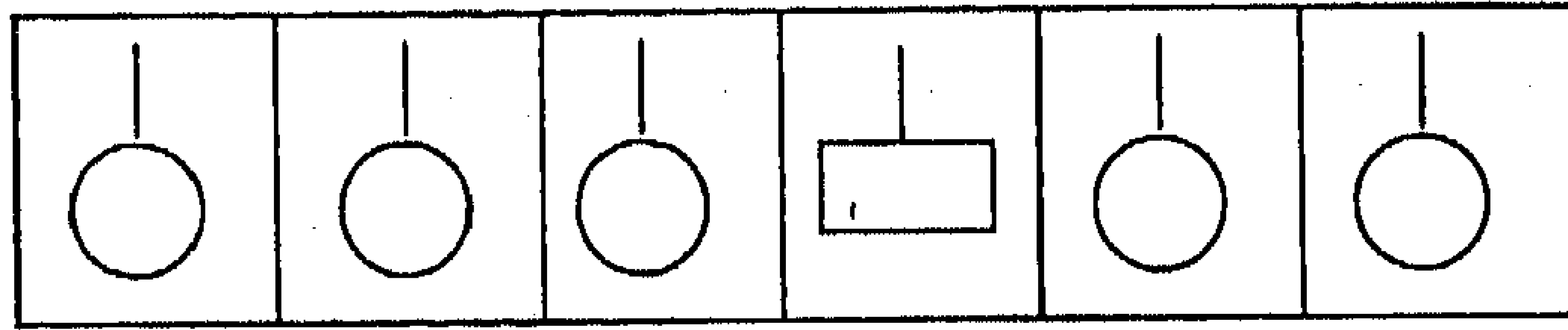
- أن يكون التعليم عن طريق العمل.
- وأن ينمو لدى الأطفال الشعور والثقة بالنفس التي يفتقدها الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهى في ذلك تتفق مع روسو بقوله إن العمل اليدوي ينير التفكير ويخلق التأمل وبه نربط اليد مع العقل.

كما أن العمل اليدوي شرط من شروط تكامل الشخصية وبالتالي فإن ممارسة الأعمال الفنية واليدوية تساعد على تنمية القوى العقلية والحركية وتقوية الملاحظة والخيال والدفع إلى عملية التفكير والابتكار. (**محمد الديب، ١٩٦٠، ٨-١٠**)

وتشير دراسة (Cornoldi Cesare et. al, 2003) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم اضطراب بصري ويعانون من صعوبات تعلم بصرية.

ويؤكد السيد عبد الحميد سليمان ٢٠٠٣ على فاعلية البرامج العلاجية في علاج القصور في الإدراك البصري ككل ومهارته الفرعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

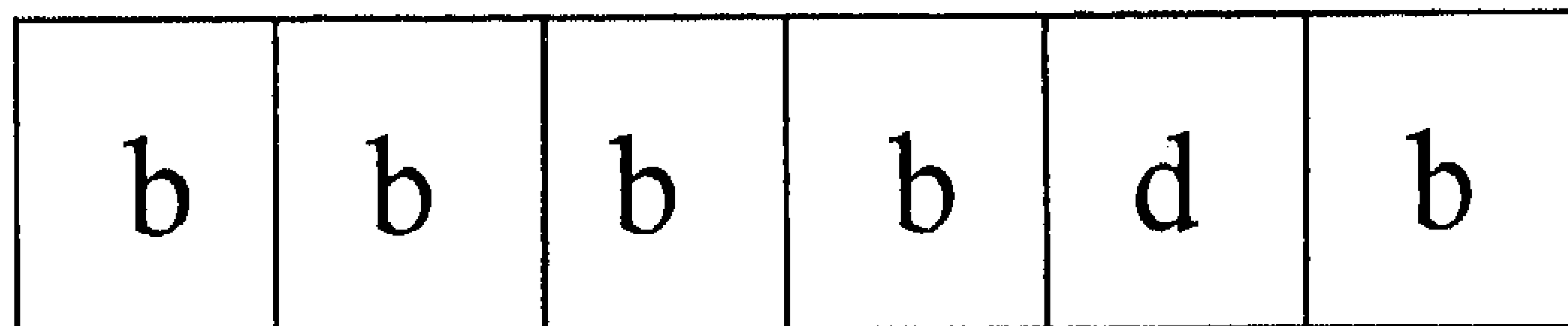
ويشير (هاني مهدى الجمل ٢٠٠٣) إلى أن دائما ما يحتاج الأطفال الصغار إلى صقل إدراكهم البصري ولا تكمن المشكلة في أنهم يرون أقل من اللازم ولكن على العكس، فهم يرون أكثر من اللازم وهم في حاجة لتعلم استخلاص التفاصيل الهامة في عالم مزدحم بالأشياء ويعتبر تفسير الصور في حد ذاته جزءاً هاماً من التعليم البصري وبمجرد أن يتمكن الأطفال من تعريف وتفسير الصور يكون من السهل جدا عليهم أن يستخلصوا مغزى الأشكال الخاصة القياسية عن طريق استخراج المختلف في نتائج من الأشكال كما في المثال التالي:



شكل رقم (٣)

يوضح مثال لصقل الإدراك البصري لدى الأطفال

وبوسعنا أن نطلب من الأطفال أن ينموا هذه القدرة عن طريق أمثلة تتزايد في صعوبتها عن طريق الحروف مثلاً كما في المثال التالي:



شكل رقم (٤)

يوضح مثال لأحد طرق تعليم التمييز البصري لدى الأطفال

ويعتبر إدراك العناصر المتماثلة والذي يمكن أن يتم عن طريق أساليب مختلفة من المظاهر الأساسية للكثير من مراحل التعلم، ذلك لأنه يشتمل على أساسيات التصنيف واسترجاع الخبرات السابقة.(**سيدريك كولينجفورد، ترجمة هاني مهدي الجمل، ٢٠٠٣، ٨٦**)

وقد راعت الباحثة في تنظيم الأنشطة أن تلبى احتياجات التلاميذ حتى تكون عملية التعلم نشطة تثير اهتمامهم وتحرك دافعيتهم من خلال مادة تتضمن مناشط ربط المكتوب والمنطوق والمنظور.

وأن تقوم الأنشطة على الربط السمعي والبصري في محاولة لتحقيق نوع من التكامل بين الحواس. فالهدف العام لجميع الأنشطة التي تحتويها تجربة الدراسة هو تنمية الإدراك البصري (اللون – الشكل – الحجم)، فجميع الأنشطة تبدأ بعرض مجموعة من الصور والكروت أو نماذج لأعمال فنية توضيحية للنشاط المطلوب من الأطفال تنفيذه في محاولة لتشجيع الأطفال لتدقيق النظر فيما حولهم للبحث عن الأفكار الفنية المختلفة للمساعدة على تنمية حاسة الإبصار لديهم من خلال الاختلافات والتباين بين الألوان والأشكال.

ومن المهارات التي اشتمل عليها برنامج البحث:

- تحديد الأصغر والأوسط والأكبر.
- تحديد المتشابهات والمختلفات.
- العلاقة بين الشكل وتضاريسه.

ومن خلال هذه المهارات تنمو وتزداد الكلمات والمفردات اللغوية. كذلك اختلفت الأهداف السلوكية للأنشطة محاولة الباحثة إكساب العديد من المفاهيم من خلال حاسة اللمس والسمع والبصر، ومن هذه المفاهيم التمييز بين الناعم والخشن، والكبير والصغير ومفهوم اللون وأسماء الألوان وكيفية خلط ودمج الألوان. فالتعليم من خلال الأنشطة الفنية يساعد الطفل على النمو العقلي فهو يتعلم التكفير وأن هناك بعض الأشياء في بعض العمليات يمكن أن تتغير من حالة إلى أخرى وهناك أشياء أخرى ثابتة لا يمكن أن تتغير حالاتها. (**رضا البغدادي، ٢٠٠١، ٩٥**)

انطلاقا مما سبق فقد حاولت الباحثة تنظيم محتوى تجربة الدراسة لمساعدة الأطفال على اكتساب وتنمية الرضا عن النفس ومن ثم تكوين مفهوم إيجابي عن الذات.

- إجراءات البحث:

١- اختيار الاختبارات والمقاييس التي تم بواسطتها اختيار عينة البحث من ذوي صعوبات التعلم والأسوياء.
٢- بناء البرنامج المقترح في المهارات اليدوية والفنية.
٣- حساب معاملات الثبات لأدوات الدراسة والتأكد من صدقها.
٤- مجانسة مجموعات الدراسة من حيث العمر والذكاء.
٥- مجانسة كل من المجموعة الضابطة الأولى صعوبات والتجريبية الأولى صعوبات من حيث مستوى مفهوم الذات، وكذلك المجموعة الضابطة الثانية أسوياء والمجموعة التجريبية الثانية أسوياء من حيث مستوى مفهوم الذات قبل تطبيق البرنامج.
٦- استغرقت الباحثة أربعة أسابيع في التطبيق القبلي لما سبق.
٧- طبقت الباحثة برنامج المهارات اليدوية والفنية على أطفال المجموعتين التجريبية الأولى صعوبات والتجريبية الثانية أسوياء.
٨- استغرق تنفيذ دروس برنامج المهارات اليدوية والفنية (شهرين) كالآتي:

- سبعة أسابيع بمعدل ثلاث لقاءات أسبوعياً كل لقاء بواقع حصتين، الحصة خمسة وأربعون دقيقة لتنفيذ الأنشطة الفنية.
- أسبوع لإجراء القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات فور انتهاء البرنامج على المجموعات الأربع (التجريبية الأولى صعوبات - الضابطة الأولى صعوبات - التجريبية الثانية أسوياء - الضابطة الثانية أسوياء).

٩- استغرقت الباحثة خمسة عشر يوماً في إجراء التغذية المرتدة بعد تطبيق التجربة ومرور شهرين على القياس البعدي.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث للحصول على النتائج*

استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج البحث الحالي:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
٢- اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال.
٣- معامل ارتباط بيرسون.
٤- تحليل التباين الأحادي ثم طريقة توكى لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.
٥- اختبار ويلكوكسن للأزواج المتماثلة.
٦- اختبار مان – ويتني.
٧- أوميجا٢ (ω^2)
٨- لحساب ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، استخدمت الباحثة معادلة سبيرمان – براون وجتمان وألفا كرونباخ.

* أنظر ملحق رقم (٧) يوضح أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث للحصول على النتائج.

الفصل الخامس
نتائج البحث وتفسيرها

- مقدمة
- أولا : نتائج التحقق من صحة الفرض الأول
- ثانيا: نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني
- ثالثا: نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث
- رابعا: نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع
- خامسا: نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس
- سادسا: نتائج التحقق من صحة الفرض السادس
- سابعا: ملخص نتائج البحث

الفصل الخامس
النتائج وتفسيرها

مقدمة:

تعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها، ويتم التعليق عليها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسة السابقة، وكذلك ملاحظات الباحثة. ويلي ذلك تعقيب عام على نتائج الدراسة مع تقديم التوصيات التطبيقية والمقترحات البحثية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.
وللتحقق من فروض الدراسة الحالية لجأت الباحثة إلى إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Spss على الحاسب الآلي.

أولا: نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس مفهوم الذات". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج.

وتوضح الجداول (٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦) قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة.

وقد اعتمدت الباحثة على اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة لأنه يعتبر من أفضل الأدوات الإحصائية المستخدمة في العلوم السلوكية حيث يعتمد على الرتب – والترتيب. **(سعد عبدالرحمن، ٢٠٠٣، ١٠٤)**

جدول رقم (٣٣)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٣	٤,٨٣	١٤,٥	١٤,٥	١٩	٠,٠١
	إيجابي	١٦	١٠,٩٧	١٧٥,٥			
	محايد	١					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	١	٣	٣	٣	١٩	٠,٠١
	إيجابي	١٨	١٠,٣٩	١٨٧			
	محايد	١					
الخبرات الأسرية	سلبي	٢	٤	٨	٨	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	١٨	١١,٢٢	٢٠٢			
	محايد	-					
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	سلبي	-	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
	محايد	-					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعنى تحسن أفراد المجموعة التجريبية بعد حضورهم جلسات البرنامج المقدم في الدراسة الحالية مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات (المتمثل في بعد المقارنة) لدى الأطفال ذوى

صعوبات التعلم. علما بأن قيمة (ت) تكون ذات دلالة إحصائية عندما تساوى الدرجة المدونة في الجدول أو أقل منها.

جدول رقم (٣٤)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٣	٤,٦٧	١٤	١٤	١٨	٠,٠١
	إيجابي	١٥	١٠,٤٧	١٥٧			
	محايد	٢					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٤	٤,١٣	١٦,٥	١٦,٥	١٧	٠,٠١
	إيجابي	١٣	١٠,٥	١٣٦,٥			
	محايد	٣					
الخبرات الأسرية	سلبي	١	٤	٤	٤	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	١٩	١٠,٨٤	٢٠٦			
	محايد	–					
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	سلبي	١	١,٥	١,٥	١,٥	١٨	٠,٠١
	إيجابي	١٧	٩,٩٧	١٦٩,٥			
	محايد	٢					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل

وبعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد وذلك لصالح القياس البعدي. مما يؤيد فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات (المتمثل في بعد الأهمية) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

جدول رقم (٣٥)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد.

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٩	٠,٠١
	إيجابي	١٩	١٠	١٩٠			
	محايد	١					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	١	٩	٩	٩	١٨	٠,٠١
	إيجابي	١٧	٩,٥٣	١٦٢			
	محايد	٢					
الخبرات الأسرية	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٨	٠,٠١
	إيجابي	١٨	٩,٥	١٧١			
	محايد	٢					
الدرجة الكلية لبعد الرضا	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
	محايد	–					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد وذلك لصالح القياس البعدي. مما يؤيد فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات (المتمثل في بعد الرضا) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

جدول رقم (٣٦)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج وبعده على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس ككل

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	١	١,٥	١,٥	١,٥	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	١٩	١٠,٩٧	٢٠٨.٥			
	محايد	–					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١٩	٠,٠١
	إيجابي	١٩	١٠	١٩٠			
	محايد	١					
الخبرات الأسرية	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
	محايد	–					
الدرجة الكلية للمقياس	سلبي	–	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠	٠,٠١
	إيجابي	٢٠	١٠,٥	٢١٠			
	محايد	–					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات وذلك لصالح القياس البعدي. وهذا يعنى تحسن أفراد المجموعة التجريبية بعد انتظامهم في حضور جلسات البرنامج المقدم في الدراسة الحالية وهذا يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ثانيا: نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس مفهوم الذات". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل وبعد تطبيق البرنامج.
وتوضح الجداول (٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠) قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (٣٧)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٥	٥	٢٥	٢٥	١٦	٠,٠٥
	إيجابي	١١	١٠,٠٩	١١١			
	محايد	٤					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٩	٨,١٧	٧٣,٥	٣١,٥	١٤	غير دالة
	إيجابي	٥	٦,٣	٣١,٥			
	محايد	٦					
الخبرات الأسرية	سلبي	١٠	٩,٨	٩٨	٥٥	١٧	غير دالة
	إيجابي	٧	٧,٨٦	٥٥			
	محايد	٣					
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	سلبي	٦	١٠	٦٠	٦٠	١٦	غير دالة
	إيجابي	١٠	٧,٦	٧٦			
	محايد	٤					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٤ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٣ و(٠,٠٥) = ٢١

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل وبعد تطبيق البرنامج على المقياس الفرعي (الخبرات المدرسية) لصالح القياس البعدي. كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياسين الفرعيين (العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية للبعد. وتشير هذه النتيجة

إلى حدوث تحسن دال إحصائيا في مجال الخبرات المدرسية نتيجة لمواظبة أفراد هذه المجموعة على حضور جلسات البرنامج.

جدول رقم (٣٨)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	١٣	١١,١٩	١٤٥,٥	٦٤,٥	٢٠	غير دالة
	إيجابي	٧	٩,٢١	٦٤,٥			
	محايد	–					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٦	٧,٣٣	٤٤	٤٤	١٣	غير دالة
	إيجابي	٧	٦,٧١	٤٧			
	محايد	٧					
الخبرات الأسرية	سلبي	٢	٢,٧٥	٥,٥	٥,٥	١٨	٠,٠١
	إيجابي	١٦	١٠,٣٤	١٦٥,٥			
	محايد	٢					
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	سلبي	٤	١٠,٥	٤٢	٤٢	١٨	غير دالة
	إيجابي	١٤	٩,٢١	١٢٩			
	محايد	٢					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٣ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٠ و(٠,٠٥) = ١٧

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل وبعد تطبيق البرنامج على المقياس الفرعي (الخبرات الأسرية) لصالح القياس البعدي، كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المقياسين الفرعيين (الخبرات

المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء) وكذلك الدرجة الكلية للبعد. أي أن التحسن لدى أفراد هذه المجموعة في مجال الخبرات الأسرية فقط ويرجع ذلك إلى حضورهم جلسات البرنامج المقدم في الدراسة الحالية.

جدول رقم (٣٩)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد.

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	١٤	٩,٠٧	١٢٧	٤٤	١٨	غير دالة
	إيجابي	٤	١١	٤٤			
	محايد	٢					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٥	٧,٦	٣٨	٣٨	١٦	غير دالة
	إيجابي	١١	٨,٩١	٩٨			
	محايد	٤					
الخبرات الأسرية	سلبي	٨	٩,٨٨	٧٩	٥٧	١٦	غير دالة
	إيجابي	٨	٧,١٣	٥٧			
	محايد	٤					
الدرجة الكلية لبعد الرضا	سلبي	٩	١٢,٢٢	١١٠	١٠٠	٢٠	غير دالة
	إيجابي	١١	٩,٠٩	١٠٠			
	محايد	–					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٣٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده

على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الرضا.

جدول رقم (٤٠)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبعده على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس ككل

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	١٢	٩,١٣	١٠٩,٥	٦١,٥	١٨	غير دالة
	إيجابي	٦	١٠,٢٥	٦١,٥			
	محايد	٢					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٨	٩,٦٩	٧٧,٥	٧٧,٥	١٩	غير دالة
	إيجابي	١١	١٠,٢٣	١١٢,٥			
	محايد	١					
الخبرات الأسرية	سلبي	٤	٩,١٣	٣٦,٥	٣٦,٥	١٦	غير دالة
	إيجابي	١٢	٨,٢٩	٩٩,٥			
	محايد	٤					
الدرجة الكلية للمقياس ككل	سلبي	٩	٧,٧٢	٦٩,٥	٦٩,٥	١٨	غير دالة
	إيجابي	٩	١١,٢٨	١٠١,٥			
	محايد	٢					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية الخاصة بكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل.

ثالثا: نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على أنه: "توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعـــة التجريبيـــة (ذوى صعوبـــات التعلـــم) ودرجات المجموعة الضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج علـــى مقياس مفهوم الذات".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنـــى Mann-Whitney Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسط رتـــب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعـــد تطبيـــق البرنامج. (**سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٠٧**)

وتوضح الجداول (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤) قيم "U" لدلالة الفـــروق بيـــن متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوى صعوبات التعلـــم) بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (٤١)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢٤,٦٥	٤٩٣	١١٧	٠,٠٥
	ضابطة	٢٠	١٦,٣٥	٣٢٧		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	٢٥,٧	٥١٤	٩٦	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,٣	٣٠٦		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٧,٤	٥٤٨	٦٢	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٣,٦	٢٧٢		
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	تجريبية	٢٠	٢٦,٨٥	٥٣٧	٧٣	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٤,١٥	٢٨٣		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقياسين الفرعيين (العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد المقارنة لصالح المجموعة التجريبية كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين على المقياس الفرعي (الخبرات المدرسية) لصالح المجموعة التجريبية. وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في تحسين مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

علما بأن قيمة (U) تكون ذات دلالة إحصائية عندما تساوى الدرجة المدونة في الجدول أو أقل منها.

جدول رقم (٤٢)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢٦,٤	٥٢٨	٨٢	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٤,٦	٢٩٢		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	٢٦,٠٢	٥٢٠,٥	٨٩,٥	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٤,٩٨	٢٩٩,٥		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٧,١٣	٥٤٢,٥	٦٧,٥	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٣,٨٨	٢٧٧,٥		
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	تجريبية	٢٠	٢٧,٠٢	٥٤٠,٥	٦٩,٥	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٣,٩٨	٢٧٩,٥		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الأهمية لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على تفوق أفراد المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (٤٣)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد.

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢٤,٨٥	٤٩٧	١١٣	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٦,١٥	٣٢٣		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	٢٥,٠٥	٥٠١	١٠٩	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,٩٥	٣١٩		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٤,٤٨	٤٨٩,٥	١٢٠,٥	٠,٠٥
	ضابطة	٢٠	١٦,٥٢	٣٣٠,٥		
الدرجة الكلية لبعد الرضا	تجريبية	٢٠	٢٥,٥٨	٥١١,٥	٩٨,٥	٠.٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,٤٣	٣٠٨,٥		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على المقياسين الفرعيين (العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الرضا لصالح المجموعة التجريبية كما توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين على المقياس الفرعي (الخبرات الأسرية) لصالح المجموعة التجريبية. وتشير هذه النتيجة إلى تحسن أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

جدول رقم (٤٤)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢٥,٩٨	٥١٩,٥	٩٠,٥	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,٠٢	٣٠٠,٥		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	٢٥,٨٥	٥١٧	٩٣	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,١٥	٣٠٣		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٦,٥	٥٣٠	٨٠	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٤,٥	٢٩٠		
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢٠	٢٦,٦٥	٥٣٣	٧٧	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٤,٣٥	٢٨٧		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية الخاصة بكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في تحسين مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

وهنا نستطيع القول أن الفرض الثالث قد تحقق كاملا.

رابعا: نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج.

وتوضح الجداول (٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨) قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (٤٥)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢١,٧٣	٤٣٤,٥	١٧٥,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٩,٢٧	٣٨٥,٥		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	١٨,٩٨	٣٧٩,٥	١٦٩,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٢,٠٢	٤٤٠,٥		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	١٩,٦	٣٩٢	١٨٢	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢١.٤	٤٢٨		
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	تجريبية	٢٠	٢٠,٣٨	٤٠٧,٥	١٩٧,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٠,٦٣	٤١٢,٥		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد المقارنة.

جدول رقم (٤٦)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	١٩,٢٧	٣٨٥,٥	١٧٥,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢١,٧٣	٤٣٤,٥		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	١٩,٥٢	٣٩٠,٥	١٨٠,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢١,٤٨	٤٢٩,٥		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٥,٠٥	٥٠١	١٠٩	٠,٠٢
	ضابطة	٢٠	١٥,٩٥	٣١٩		
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	تجريبية	٢٠	٢١,٨٨	٤٣٧,٥	١٧٢,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٩,١٣	٣٨٢,٥		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقياس الفرعي (الخبرات الأسرية) لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا على المقياسين الفرعيين (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الأهمية.

جدول رقم (٤٧)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	١٨	٣٦٠	١٥٠	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٣	٤٦٠		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	٢٠,١٣	٤٠٢,٥	١٩٢,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٠,٨٨	٤١٧,٥		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٠,٢٧	٤٠٥,٥	١٩٥,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٠,٧٣	٤١٤,٥		
الدرجة الكلية لبعد الرضا	تجريبية	٢٠	١٩,٢	٣٨٤	١٧٤	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢١,٨	٤٣٦		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الرضا.

جدول رقم (٤٨)

قيم "U" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس

المقياس الفرعي	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	تجريبية	٢٠	٢٠,١٣	٤٠٢,٥	١٩٢,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢٠,٨٨	٤١٧,٥		
العلاقات مع الأصدقاء	تجريبية	٢٠	١٩,٥٢	٣٩٠,٥	١٨٠,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	٢١,٤٨	٤٢٩,٥		
الخبرات الأسرية	تجريبية	٢٠	٢٢,٢٣	٤٤٤,٥	١٦٥,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٨,٧٧	٣٧٥,٥		
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٢٠	٢١,٣٨	٤٢٧,٥	١٨٢,٥	غير دالة
	ضابطة	٢٠	١٩,٦٣	٣٩٢,٥		

قيمة U الجدولية عند مستوى (٠,٠٢) = ١١٤ و(٠,٠٥) = ١٢٧

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية الخاصة بكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل.

خامسا: نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس من فروض الدراسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

وتوضح الجداول (٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢) قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة وبعد فترة المتابعة.

جدول رقم (٤٩)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٧	٧,٥	٥٢,٥	٥٢,٥	١٤	غير دالة
	إيجابي	٧	٧,٥	٥٢,٥			
	محايد	٦					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٨	٥,١٩	٤١,٥	١٣,٥	١٠	غير دالة
	إيجابي	٢	٦,٧٥	١٣,٥			
	محايد	١٠					
الخبرات الأسرية	سلبي	٩	٧,٠٦	٦٣,٥	٦٣,٥	١٦	غير دالة
	إيجابي	٧	١٠,٣٦	٧٢,٥			
	محايد	٤					
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	سلبي	٩	١١,٣٣	١٠٢	٦٩	١٨	غير دالة
	إيجابي	٩	٧٣٦٧	٦٩			
	محايد	٢					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣ و(٠,٠٥) = ٨
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٤ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٣ و(٠,٠٥) = ٢١
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٤٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد المقارنة.

جدول رقم (٥٠)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	١٠	٧,٦٥	٧٦,٥	٧٦,٥	١٩	غير دالة
	إيجابي	٩	١٢,٦١	١١٣,٥			
	محايد	١					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٧	٩,٢٩	٦٥	٥٥	١٥	غير دالة
	إيجابي	٨	٦,٨٨	٥٥			
	محايد	٥					
الخبرات الأسرية	سلبي	٥	٩,٣	٤٦,٥	٤٦,٥	١٥	٠,٠١
	إيجابي	١٠	٧,٣٥	٧٣,٥			
	محايد	٥					
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	سلبي	٨	٧,٧٥	٦٢	٤٢	١٧	غير دالة
	إيجابي	٩	١٠,١١	٩١			
	محايد	٣					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٥ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٦ و(٠,٠٥) = ٢٥
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بعد تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الأهمية.

جدول رقم (٥١)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية
(ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس
الفرعية الثلاثة لبعد الرضا والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٦	٥,٥	٣٣	٣٣	١٣	غير دالة
	إيجابي	٧	٨,٢٩	٥٨			
	محايد	٧					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٨	٨,٢٥	٦٦	٥٤	١٥	غير دالة
	إيجابي	٧	٧,٧١	٥٤			
	محايد	٥					
الخبرات الأسرية	سلبي	٧	٧,٦٤	٥٣,٥	٥٣,٥	١٥	غير دالة
	إيجابي	٨	٨,٣١	٦٦,٥			
	محايد	٥					
الدرجة الكلية لبعد الرضا	سلبي	٨	٨,٥	٦٨	٦٨	١٧	غير دالة
	إيجابي	٩	٩,٤٤	٨٥			
	محايد	٣					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٣ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٠ و(٠,٠٥) = ١٧
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٥ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٦ و(٠,٠٥) = ٢٥
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٥١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات

المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الرضا.

جدول رقم (٥٢)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس.

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٨	٨,٩٤	٧١,٥	٧١,٥	١٨	غير دالة
	إيجابي	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥			
	محايد	٢					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	١٠	١٠,٣	١٠٣	٥٠	١٧	غير دالة
	إيجابي	٧	٧,١٤	٥٠			
	محايد	٣					
الخبرات الأسرية	سلبي	٨	٩,٢٥	٧٤	٧٤	١٨	غير دالة
	إيجابي	١٠	٩,٧٠	٩٧			
	محايد	٢					
الدرجة الكلية للمقياس	سلبي	١٢	٨.٧٩	١٠٥,٥	١٠٤,٥	٢٠	غير دالة
	إيجابي	٨	١٣,٠٦	١٠٤,٥			
	محايد	–					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على الدرجة الكلية الخاصة بكل مقياس فرعى على

الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككـــل. ونستطيع القول هنا أن الفرض الخامس قد تحقق كاملا.

سادسا: نتائج التحقق من صحة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس من فروض الدراسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنـــامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات".

وللتحقق من هذا الفــرض اســتخدمت الباحثـــة اختبـــار ويلكوكســـون Wilcoxon Test اللابارامترى لتحديد وجهة ودلالة الفـــروق بيـــن درجـــات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة.

وتوضح الجداول (٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦) قيم "T" لدلالـــة الفـــروق بيـــن درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة وبعد الانتهاء من فترة المتابعة.

جدول رقم (٥٣)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد المقارنة والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٦	١٠,٥٨	٦٣,٥	٦٣,٥	١٧	غير دالة
	إيجابي	١١	٨,١٤	٨٩,٥			
	محايد	٣					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	١٠	٩,٥٥	٩٥,٥	٤٠,٥	١٦	غير دالة
	إيجابي	٦	٦,٧٥	٤٠,٥			
	محايد	٤					
الخبرات الأسرية	سلبي	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥	٦٢,٥	١٨	غير دالة
	إيجابي	٨	٧,٨١	٦٢,٥			
	محايد	٢					
الدرجة الكلية لبعد المقارنة	سلبي	٩	١٣,٤٤	١٢١	٨٩	٢٠	غير دالة
	إيجابي	١١	٨,٠٩	٨٩			
	محايد	-					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ٢٠ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٨ و(٠,٠٥) = ٥٢

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٣) عدم وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعـــد الانتهاء من فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخـــبرات المدرســـية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد المقارنة.

جدول رقم (٥٤)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الأهمية والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٧	٦	٤٢	٤٢	١٦	غير دالة
	إيجابي	٩	١٠.٤٤	٩٤			
	محايد	٤					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٩	٦,٥٦	٥٩	١٩	١٢	غير دالة
	إيجابي	٣	٦,٣٣	١٩			
	محايد	٨					
الخبرات الأسرية	سلبي	٤	٤,٥	١٨	١٨	١٢	غير دالة
	إيجابي	٨	٧,٥	٦٠			
	محايد	٨					
الدرجة الكلية لبعد الأهمية	سلبي	٨	٧,٢٥	٥٨	٥٨	١٨	غير دالة
	إيجابي	١٠	١١,٣	١١٣			
	محايد	٢					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٢ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٧ و(٠,٠٥) = ١٤

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٦ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٠ و(٠,٠٥) = ٣٠

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الأهمية.

جدول رقم (٥٥)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء)
بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة لبعد الرضا
والدرجة الكلية للبعد

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٥	٧,٩	٣٩,٥	٣٩,٥	١٥	غير دالة
	إيجابي	١٠	٨,٠٥	٨٠,٥			
	محايد	٥					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	٥	٩	٤٥	٤٥	١٥	غير دالة
	إيجابي	١٠	٧,٥	٧٥			
	محايد	٥					
الخبرات الأسرية	سلبي	٢	٧,٧٥	١٥,٥	١٥,٥	١١	غير دالة
	إيجابي	٩	٥,٦١	٥٠,٥			
	محايد	٩					
الدرجة الكلية لبعد الرضا	سلبي	٥	٧,٤	٣٧	٣٧	١٧	غير دالة
	إيجابي	١٢	٩,٦٧	١١٦			
	محايد	٣					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١١ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٥ و(٠,٠٥) = ١١
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٥ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٦ و(٠,٠٥) = ٢٥
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٧ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٣ و(٠,٠٥) = ٣٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) وكذلك الدرجة الكلية لبعد الرضا.

جدول رقم (٥٦)

قيم "T" لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) والدرجة الكلية للمقياس.

المقياس الفرعي	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	عدد الثنائيات	مستوى الدلالة
الخبرات المدرسية	سلبي	٩	٥,٦٧	٥١	٥١	١٩	غير دالة
	إيجابي	١٠	١٣,٩	١٣٩			
	محايد	١					
العلاقات مع الأصدقاء	سلبي	١٠	٩	٩٠	٣٠	١٥	غير دالة
	إيجابي	٥	٦	٣٠			
	محايد	٥					
الخبرات الأسرية	سلبي	٧	١٠,٦٤	٧٤,٥	٧٤,٥	١٨	غير دالة
	إيجابي	١١	٨,٧٧	٩٦,٥			
	محايد	٢					
الدرجة الكلية للمقياس	سلبي	٧	١١,٨٦	٨٣	٨٣	١٩	غير دالة
	إيجابي	١٢	٨,٩٢	١٠٧			
	محايد	١					

عند عدد الثنائيات (ن) = ١٥ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١٦ و(٠,٠٥) = ٢٥
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٨ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢٨ و(٠,٠٥) = ٤٠
عند عدد الثنائيات (ن) = ١٩ تكون T الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٣٢ و(٠,٠٥) = ٤٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على الدرجة الكلية الخاصة بكل مقياس فرعى على الأبعاد الثلاثة (المقارنة، الأهمية، الرضا) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس ككل. ونستطيع القول هنا أن الفرض السادس تحقق كاملا.

ملخص نتائج البحث

١- أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي.

٢- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية - العلاقة مع الأصدقاء، والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة ، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات عدا المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الأهمية فهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٣- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٢) بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات، بينما كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) على المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الرضا.

٤- وعند مقارنة المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأصدقاء والخبرات الأسرية)، والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا)

لمقياس مفهوم الذات عدا المقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الأهمية فهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٢).

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية. (الخبرات المدرسية والعلاقات مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.

تفسير النتائج:

مما سبق تشير النتائج إلى فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بعد حضورهم جلسات البرنامج، في حين أن المجموعة التجريبية (أسوياء) كان تحسنهم طفيفا في جانب الخبرات الأسرية لبعد الأهمية والخبرات المدرسية لبعد المقارنة.

وتعزو الباحثة الحالية التحسن الذي أحرزه أطفال المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) عن أطفال المجموعة الضابطة (ذوى صعوبات التعلم) إلى فاعلية تجربة الدراسة من خلال الأنشطة والتدريبات المتعددة المتنوعة التي ساعدت في إحداث تغيير إيجابي ومقصود كان له أثر في تحسين مفهوم الذات بقدر كبير لدى أفراد المجموعة التجريبية.

فمن المهم أن يشعر الأطفال شعورا طيبا تجاه ما يقومون به ومن الخطورة أن يشعر الأطفال شعورا سلبيا نحو أنفسهم أو نحو نشاط ما أثناء القيام به فإذا أجبر الطفل للقيام بنشاط دون رغبة فقد يؤدى ذلك إلى تدميره وهذا ما

يجب تجنبه كلية ويعنى ذلك أن يكون المعلم على اتصال مستمر متلمسا كيف يشعر الأطفال؟ وبما يشعرون وهذا يحدث حينما يحسن المعلم الاستماع والمناقشة مع الأطفال.

ويميل كل الأطفال إلى الشعور الطيب تجاه أنفسهم وهذا الشعور الطيب للفرد تجاه نفسه هو الذي يطلق عليه الرضا عن النفس، والأطفال الذين يشعرون بذلك إنما هم أفضل التلاميذ الذين بإمكانهم أداء الأعمال جيدا ويتمتعون بإحساس الرضا عن النفس، إن الأطفال الذين يشعرون بالرضا عن أنفسهم يعرفون تماما ما يستطيعون وما لا يستطيعون عمله. **(رضا البغدادي، ٢٠٠١، ١٩٧٧)**

وتؤكد ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) في القياس البعدي الأثر الذي أحدثته تجربة الدراسة والتي لم يتعرض لها الأطفال المجموعة الضابطة من (ذوى صعوبات التعلم).

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه مصطفي عبيد (من أن الممارسة الفنية تساعد على تكامل شخصية الطفل، فنشاطه الابتكاري يساعد على التعامل مع من حوله ويزيد من شعوره بالرضا عن نفسه وثقته فيها، أي أنه يجد لذة شخصية أثناء ممارسة هذا العمل، ولذة جماعية أثناء رضا المجتمع عما أنتجه من أعمال فنية. **(مصطفي عبيد،١٩٩٥)**

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة: أماني إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٠) على أنه يمكن من خلال بعض الأنشطة تنمية مفهوم إيجابي عن الذات ومن ثم تقدير إيجابي للذات، وتتفق مع دراسة Marsh, Herbert W. (1996)، حيث تؤكد أن هناك ارتباطات بين مفهوم الذات لدى الطلاب الذين يطبقون الفنون والى وجود علاقات بين الفنون التطبيقية ومفاهيم الذات الأكاديمية واحترام الذات وتقديرها.

ويعتبر نشاط التربية الفنية نشاط غير أكاديمي تتاح فيه الفرصة للأطفال للتعامل مع بعضهم البعض بسهولة ويسر وهو غير مقيد لحرية الأطفال ومثير لاهتماماتهم في نفس الوقت، والتربية الفنية هي الوسيلة التي نصل بها إلى نفوس أطفالنا ونحرك بها انفعالاتهم ونبني بها أذواقهم وقيمهم في الحياة وهي من

الوسائل التي يتم عن طريقها تربية الأطفال وتوجيههم نحـو الصـالح العـام. (عبدالعظيم الفرجاني، ١٩٩٥، ٥)

وتتفق الباحثة مع هربرت ريد الذي أرسى مبدأ تربوي هام وهو (التربية عن طريق الفن) والذي كان له أثاره الجوهرية في التوكيد على أن عملية التربية الفنية لا تنحصر فيما ينتج عنها من نواتج فحسب وإنما فيما يترتب على ممارسة التعبير الفني من نمو وتعديل في السلوك.

ولهذا اهتمت الباحثة أثناء التجربة بخلق مناخ من العلاقات الودية بينـها وبين الأطفال وإتاحة الفرصة للتعبير عن أفكارهم وذواتهم.

وبذلك تتفق الباحثة مع ما قاله عبد الهادي السيد عبده (يشير أصحـاب نظريات الذات إلى أن مفهوم الذات يتكون نتيجة للتفاعلات الاجتماعية سواء مع أفراد الأسرة أو في المدرسة مع جماعة الأقران ولا يمكن ملاحظته حيث أنـه كيان افتراضي يستدل عليه من سلوك الإنسان ودراسة هـذا المفـهوم يسـاعد العاملين في مجال التربية وعلم النفس على فهم نجاح وفشل التلاميذ في المدرسة حيث أن مفهوم الفرد لذاته ومفهوم الآخرين عنه يحددان سلوكه وأفعاله. (عبـد الهادي السيد، ١٩٨٦، ١٥٣)

وتشير دراسة Giroux-Brace-Gloria (2000) إلى أن التلاميذ الذين يشاركون في برنامج محدد للمهارات الاجتماعية يختلفون في إحساسهم بـالذات عن التلاميذ الذين لم يتلقوا أي برنامج للمهارات الاجتماعية أن وجـود الطفـل عضوا في مجموعة ما فهذه خبرة تعليمية اجتماعية، فمجموعة الأطفـال فـي البرنامج الفني هي مجموعة اجتماعية صغيرة وهنا يتعلم الطفل كيف يشـارك ويتعاون مع الآخرين، والأطفال يتعلمون أن وجودهم في المجموعة الاجتماعيـة المتناغمة من حيث الأعمار كيف يعملون ويشاركون ويتمتعون بوجودهـم مـع بعضهم البعض في عمل جماعي كما يتعلم الطفل كيـف يقـدر ويحـترم آراء وأفكار الآخرين وهذا سينعكس من سلوكياته وتعاملـه مـع الآخريـن خـارج المدرسة.

وتؤيد دراسة Fulegoseetal (2002) أن الاشتراك في لعبة جماعيـة يؤدى إلى تغير الاتجاه ويصبح أكثر إيجابية تجاه ذوى صعوبات التعلم.

ويؤكد عبد المطلب القريطي، أنه توجد صلة وثيقة بين التعبير الفني والذات، ذلك أن التعبير الفني يساعد الفرد ربما أكثر من أي مجال آخر على تنمية تقديره لذاته والشعور بالرضا عن النفس لما يتيح له من فرص الوعي ومميزاته الشخصية الفريدة وتضمين خبراته الخاصة والانفتاح على خبرات جديدة. **عبد المطلب القريطي، ١٩٩٥، ٣١)**

وتؤكد سعدية بهادر إلى أنه تنمو الذات الإيجابية عن طريق التفاعل الطبيعي السوي مع الطفل وبتمكينه من التعبير الصريح عن إتاحة الفرصة ومساعدته في اتخاذ القرارات اللازمة وبتدريسه وتوجيهه في ذلك وإتاحة الفرصة أمامه للتدخل بإيجابية وبتعزيز استجاباته الناجحة ومبادراته الصحيحة وبالعمل على إشعاره باستمرار الحب والعطف والحنان والاحترام والثقة المتبادلة وعن الاستماع إليه وفهم تصرفاته وأفعاله وبتحديد دوره ومكانته في الحياة وبتعريفه بوضعه وإشعاره لأهميته بين أفراد أسرته وذويه. **(سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٢٦)**

ولذلك حرصت الباحث على استخدام التعزيز والتدعيم والتشجيع اللفظي والمادي، وقد ظهر صدى ذلك واضحاً مع الأطفال الذين لم يكن لديهم ثقة في أنفسهم وخوفهم من الفشل أثناء أداء الأعمال الفنية، وانعكس ذلك عليهم بالثقة واستطاعوا أن يشاركوا بما في مقدرتهم من أعمال حتى لو كانت بسيطة.

ويتفق ذلك مع دراسة كل من مصطفى سامي (١٩٩٥)، ومنى محمد (١٩٩٢)، وإيناس نجيب (١٩٩٢).

وتتفق الباحثة مع علي الديب في أن موقف الطفل من ذاته يتحدد بثلاثة أمور:

١- طبيعة ما يمتلك من استعدادات وقدرات.

٢- مدى تقبله لذاته والآخرين.

٣- إدراكه لمكانته بين أفراد الجماعة التي ينتمي إليها.

وأن أي خطأ في إدراك الطفل لهذه الأمور يؤدي إلى توافق سيئ فمن لا يعرف قدراته على حقيقتها قد يواجه إحباطات إذا اتصف بمستوى طموح

يتجاوز تلك القدرات، أما الفشل في تقدير مكان الذات وموقعها بشكل صحيح فهو التاريخ الطبيعي لسوء فهم القدرات الشخصية وعدم تقبلها وهو الذي يؤدي إلى توافق سيئ في معظم الأحوال، وهنا يبرز دور الأسرة والمدرسة في تبصير الطفل بإمكاناته ومساعدته على تقبلها وتطويرها على نحو سوي. (علي محمد الديب، ١٩٩١ : ١٠٠-١٠١)

فمفهوم سوي للذات في الطفولة يمهد السبيل للنمو الصحي لهذا المفهوم في المراحل التالية على أسس سليمة. (دالاس وبيبرت. ب.ت، ٤٠)

ولهذا اهتمت الباحثة بأن يشعر كل طفل بقيمته وأهمية دوره كفرد ووسط الجماعة، فإن ما يتعرض له الطفل ذوي الصعوبة من انتقادات وما يمر به من خبرات أليمة نتيجة للفشل تؤدي إلى تقييد حريته وحرمانه من فرص التعبير عن مشاعره فهو يشعر أن العالم ضده ويفقد الرغبة في صحبة الآخرين حتى لو كانوا أفراد أسرته.

فغالبا ما يتكون لدى والدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم اتجاه بأن أطفالهم مختلفون عن غيرهم من الأطفال العاديين، وهذا الاتجاه يؤثر في حياة الطفل واتجاهات العائلة نحو طفلها ذوى صعوبات التعلم تؤثر ليس فقط في نجاحه في البرامج المدرسية ولكن في دافعيته ومفهومه لذاته ويتكون لدى والدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم اتجاها سلبيا نحو ما يتوقعون من أبنائهم أكثر من والدي الأطفال العاديين، وأن أمهات الأطفال ذوى صعوبات التعلم تملن إلى النظر إلى نجاحات أبنائهم بأنها راجعة للحظ وأن قدراتهم منخفضة أكثر من أمهات الأطفال العاديين. **(William Beder, 1993, 60)**

وكذلك اهتمت الباحثة بخلق قنوات من الاتصال مع الأسرة وذلك بتكليف الأطفال للقيام بأعمال إضافية عند الذهاب إلى المنزل، وكان التلاميذ يقبلون على ذلك بشغف وحب مطالبين الباحثة بالأدوات والخامات حتى يتسنى لهم تنفيذ أعمال فنية جديدة، واهتمت أيضا بإبلاغ أولياء الأمور بالنجاحات التي أحرزها

الأطفال في أداء الأعمال الفنية حتى يقابل الوالدين ما يقوم به الأبناء لأساليب التدعيم.

وتتفق الباحثة في ذلك مع Owens 1987 الذي يشير إلى أن كمية ونوعية القبول الذي يبديه الوالدان والاستحسان يحدد إلى حد كبير صور الأطفال عن أنفسهم فالأطفال يميلون إلى إدراك استحسان الوالدين واهتمامهم كمؤشرات عن أهميتهم ودلالتهم وباستمتاعه بهذه الدلائل على أهميتهم الشخصية فانهم يتعلمون التفكير والاعتقاد في أنفسهم بطريقة إيجابية فالاهتمام الوالدي يرتبط بشكل إيجابي بمفهوم الذات والمحبة الوالدية. **(Owens, 1987, 295)**

وتؤكد نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية من (ذوي صعوبات التعلم) أن إشراكهم في العمل الجماعي ومعايشتهم للتفاعل الاجتماعي وما استطاعوا أن يقوموا به من أعمال فنية فردية وجماعية، وإشعار كل طفل بقيمته، ومساعدة الباحثة للأطفال على إنجاز أعمال يستطيعوا أن يقيموا بها وفقاً للمستوى الراهن للأطفال ذوي صعوبات التعلم وألا تكون من الصعوبة بحيث تؤدي إلى الفشل والإحباط، ومساعدة الأطفال الذين فشلوا بتكرار المحاولات والإثناء عليهم وتقديم التعزيز الفوري والإيجابي لهم، وإخطار أولياء الأمور بنجاحات أبنائهم فيما يقومون به من أنشطة ومهارات، انعكس كل ذلك على مستواهم بالثقة في الإنجاز وفي تحسين مفهوم الذات.

ويوضح ذلك التأثير الإيجابي للبرنامج الفني ويؤكد الارتباط بين أنشطة الفن وتنمية مفهوم الذات، حيث تتفق بذلك الباحثة مع دراسة كل من:

كل من Floyd Munutt (1997)، ودراسة Torres-oritz 1995، ودراسة Marsh Herbert (1996) ، ودارسة Garaigordobil Landazabal (2001).

الفصل السادس
ملخص البحث

- مقدمة
- ملخص البحث
- مقترحات البحث
- توصيات البحث

الفصل السادس
ملخص البحث

مقدمة:

القراءة والكتابة ضرورتان من ضرورات الحياة للعقل البشري من فاته اكتسابهما في الصغر، كان من الشاق عليه استيعابهما في الكبر.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة والكتابة من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وتعد صعوبات تعلم القراءة والكتابة من أكثر المشكلات التي أثارت اهتمام القائمين على تربية وتعليم الطفل، لأن أي فشل مدرسي يرتبط دائماً بالفشل في امتلاكهما.

والمشكلة الرئيسة عند أصحاب صعوبات التعلم تكمن في شعورهم بالعجز وافتقارهم إلى النجاح وعدم القدرة السليمة على التعلم مما يؤدي إلى تدني ثقتهم بأنفسهم وتقديريهم لذواتهم.

ولما كان مفهوم الذات بمثابة قوة الدفع التي توجه سلوك الفرد ومن أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، وجب سبرغور هذا الطفل لاستكشاف ملكاته وتحديد مهاراته واستثارة قدراته وتوظيف طاقاته في محاولة لتبصيره بإمكاناته ومحاولة الارتقاء بها إلى أقصى درجات النضج والاستفادة منها.

وتؤكد التربية الحديثة على التربية من خلال الفن فالفن والتربية الفنية تهدفان إلى الاهتمام بالقيمة الفردية الذاتية لكل طفل بغض النظر عما يمتلكه من قدرات مما يساعد على نمو مفهوم إيجابي للذات.

ومن هنا برزت مشكلة البحث في محاولة تدريب الأطفال على برنامج في المهارات اليدوية والفنية وخلق مناخ جديد للطفل ذوى صعوبات التعلم يساعده على تنمية مهاراته الحركية وتنشيط قدراته العقلية، علاوة على ما يستشعره من متعة في الإنجاز من خلال الأعمال اليدوية والفنية البسيطة. فكل

عمل يصنعه الطفل يزيد من شعوره بالثقة في ذاته والخروج به من خبرات الفشل لكي تقوى لديه توقعاته بالفوز والنجاح.

وتتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- إلى أي مدى يسهم برنامج في المهارات اليدوية والفنية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟
- إلى أي مدى يستمر تأثير التدريب على المهارات اليدوية والفينة بعد فترة المتابعة أي بعد شهرين من الانتهاء من البرنامج.

في إطار التساؤلات السابقة تم اشتقاق وصياغة فروض البحث.

- **فروض البحث:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوي صعوبات التعلم) قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس مفهوم الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) قبل تطبيق البرنامج وبُعده على مقياس مفهوم الذات.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوي صعوبات التعلم) ودرجات المجموعة الضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مفهوم الذات.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على مقياس مفهوم الذات.

وللإجابة على التساؤلات التي أثارتها مشكلة البحث وللتحقق من صحة فروض البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

إجراء دراسة نظرية لتوضيح الإطار النظري للبحث حيث حاولت الباحثة تغطية كافة جوانب موضوع البحث وقد تضمن الإطار النظري للبحث وهو الفصل الثاني ما يلي:

المبحث الأول: صعوبات التعلم

أولاً: تعريف صعوبات التعلم.

ثانياً: خصائص ذوى صعوبات التعلم.

ثالثاً: أسباب صعوبات التعلم.

رابعاً: تصنيف صعوبات التعلم.

(أ) صعوبات التعلم النمائية.

(ب) صعوبات التعلم الأكاديمية.

صعوبات تعلم القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي:

أولاً: القراءة :

مظاهر صعوبة القراءة.

ثانياً: الكتابة:

مظاهر صعوبة الكتابة.

ثالثاً: التهجئة والتعبير الكتابي

صعوبات الإدراك:

- صعوبات الإدراك البصري.
- صعوبات الإدراك السمعي.
- صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام.

المبحث الثاني: الذات

- مفهوم الذات وصورة الذات
- التعريفات المختلفة لمفهوم الذات
- أشكال مفهوم الذات
- تصنيف مفهوم الذات
- العوامل الهامة في تكوين مفهوم الذات
- تشكيل مفهوم الذات ونموه لدى الطفل
- مستويات مفهوم الذات
- تقدير الذات
- مفهوم الذات وصعوبات التعلم
- علاقة التعبير الفني بالذات

المبحث الثالث: العلاقة بين الأنشطة الفنية وتحسين صعوبات التعلم

- ماهية الفن.
- التربية عن طريق الفن.
- مفهوم التربية الفنية.
- أهداف التربية الفنية.
- أهمية ممارسات الفن في مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المهارات اليدوية والفنية
  - **المهارة.**
  - **المهارة اليدوية.**
    - التشكيل بالورق
    - التوليف بالخامات
    - التشكيل بالطباعة اليدوية

الفصل الثالث من البحث تناول إجراء دراسة مسحية للبحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي ترتبط بموضوع البحث كما تضمن تعليقا على هذه الدراسات وأوجه الاستفادة من هذه الدراسات السابقة في البحث الحالي:

دراسات عربية وأجنبية تناولت:

أولاً: بحوث ودراسات تناولت صعوبات التعلم.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات.

ثالثاً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات والفن.

رابعاً: بحوث ودراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بصعوبات التعلم.

خامساً: بحوث ودراسات تناولت العلاقة بين الفن وصعوبات التعلم.

ثم خلاصة وتعقيب على البحوث والدراسات السابقة.

أما الفصل الرابع من البحث فقد تضمن ما يلي:

أولاً: فروض البحث.

ثانياً: عينة البحث.

ثالثاً: أدوات البحث.

- اختبار الذكاء المصور. (إعداد/ أحمد زكي صالح).
- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد / احمد عواد).
- مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (إعداد/ محمود عوض وأحمد عواد).
- مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة. (إعداد/ طلعت منصور، حليم بشاي).
- برنامج في المهارات اليدوية والفنية (إعداد/ الباحثة).

رابعاً: إجراءات البحث وتطبيق البرنامج وشملت ما يلي:

- خطوات تنفيذ أنشطة التربية الفنية بشكل عام.
- الشروط التي روعيت في تنفيذ برنامج الأنشطة الفنية لعينة البحث.
- إجراءات البحث.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث للحصول على النتائج.

أما الفصل الخامس من البحث فقد تضمن التحقق من صحة كل فرض من فروض البحث وتفسير كل فرض والحصول على النتائج من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية هي كما يلي:

استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج البحث الحالي هي كما يلي:

١-المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢-اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال.

٣-معامل ارتباط بيرسون.

٤-تحليل التباين الأحادي ثم طريقة توكي لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

٥-اختبار ويلكوكسن للأزواج المتماثلة.

٦-اختبار مان – ويتني.

٧-أوميجا٢ (ω^2)

٨-لحساب ثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة، استخدمت الباحثة معادلة سبيرمان – براون وجتمان وألفا كرونباخ.

نتائج البحث:

١- أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي.

٢- كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية – العلاقة مع الأصدقاء، والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة ، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات عدا المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة كان دالا عند

مستوى (٠,٠٥)، والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الأهمية فهو دال عند مستوى (٠,٠١).

٣- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٢) بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات، بينما كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الرضا.

٤- وعند مقارنة المجموعتين التجريبية والضابطة (أسوياء) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأصدقاء والخبرات الأسرية)، والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات عدا المقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الأهمية فهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٢).

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية. (الخبرات المدرسية والعلاقات مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.

توصيات البحث:

١- استخدام البرنامج الذي أعدته الباحثة وإجراء المزيد من الدراسات للتأكد من فاعليتها في مساعدة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- عمل برامج إرشادية خاصة بذوى صعوبات التعلم بعد انتهاء اليوم الدراسي.

٣- الاستعانة بنخبة من الأساتذة المتخصصين في مجالات علم النفس والتربية لإعداد برامح إرشادية وندوات للوالدين لتساعدهم في اكتشاف أبنائهم ذوى صعوبات التعلم وقت مبكر لتقديم الرعاية النفسية والتربوية المناسبة.

٤- ضرورة التعاون بين أولياء الأمور والأخصائيين بهدف مساعدة الطفل وتشجيعه بإعطائه الفرصة للمناقشة والتعبير عن آرائه بحرية لتنمية الثقة بالنفس.

٥- إعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية بحيث تزداد المساحة المخصصة لمساعدة الأطفال في التعبير عن أنفسهم والاهتمام بالجانب المهاري والوجداني.

٦- الاهتمام بالتعزيز الفوري لكل ما يقوم به الطفل من أنشطة وسلوكيات فشعور الأطفال بالنجاح في الأنشطة الفنية يؤدي إلى الرضا عن أنفسهم ومهاراتهم وتحسن مفهوم الذات لديهم.

٧- كما توصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم والاهتمام بعمل برامج علاجية للتغلب على المشكلات المعرفية لديهم وكذلك المشكلات السلوكية التي تظهر على هؤلاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٨- أهمية إعداد مديري المدارس ومساعديهم وإعداد معلمي الفصول العادية وتزويدهم بطرق وأساليب تمكنهم من التعرف والاكتشاف لذوى الصعوبات.

مقترحات البحث:

١- فاعلية برنامج تدريبي لزيادة المهارات اللغوية للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٢- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- فاعلية التعزيز الموجب في التخفيف من حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الاتجاهات الوالدية لدى الأبناء ذوي صعوبات التعلم.

٦- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية لدى تلاميذهم من ذوي صعوبات التعلم.

مستخلص البحث

Abstract

اسم الباحثة : نشوة نبيل يوسف علي

عنوان البحث : فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ماجستير في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات، قسم تربية الطفل.

تتلخص أهداف البحث فيما يلي:

- تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عن نظرائهم العاديين في الفصل الدراسي.
- قياس مفهوم الذات لدى هذه العينة.
- تطبيق برنامج في المهارات اليدوية والفنية على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بهدف التخفيف من تدني مفهوم الذات لدى العينة.
- التحقق من فاعلية استخدام برنامج المهارات اليدوية والفنية في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.
- تأمل الباحثة أن يكون في الدراسة الحالية ونتائجها بعض نواحي الإفادة للباحثين والمهتمين بهذا المجال وبخاصة القائمون على رعاية ذوى صعوبات التعلم.

• أجرى البحث على عينة من أطفال الصف الرابع الابتدائي من مدرسة صلاح الدين للتعليم الأساسي – قوامها (٨٠) تلميذا وتلميذة تقسم إلى أربع مجموعات كما يلي:

- مجموعة تجريبية أولى (ذوى صعوبات التعلم) وعددها (٢٠) تلميذا وتلميذة.
- مجموعة تجريبية ثانية (أسوياء) وعددها (٢٠) تلميذا وتلميذة.
- مجموعة ضابطة أولى (ذوى صعوبات التعلم) وعددها (٢٠) تلميذا وتلميذة.
- مجموعة ضابطة ثانية (أسوياء) وعددها (٢٠) تلميذا وتلميذة.

- استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات هي كما يلي:
  - اختبار الذكاء المصور. (إعداد/ أحمد زكي صالح)
  - استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. (إعداد / احمد عواد)
  - مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة. (إعداد/ محمد عوض، وأحمد عواد)
  - مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة. (إعداد/ طلعت منصور، وحليم بشاي)
  - برنامج في المهارات اليدوية والفنية. (إعداد/ الباحثة)

كشفت نتائج البحث عن:-

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) في القياسين القبلي والبعدي على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء، والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة ، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات عدا المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الأهمية فهو دال عند مستوى (٠,٠١).

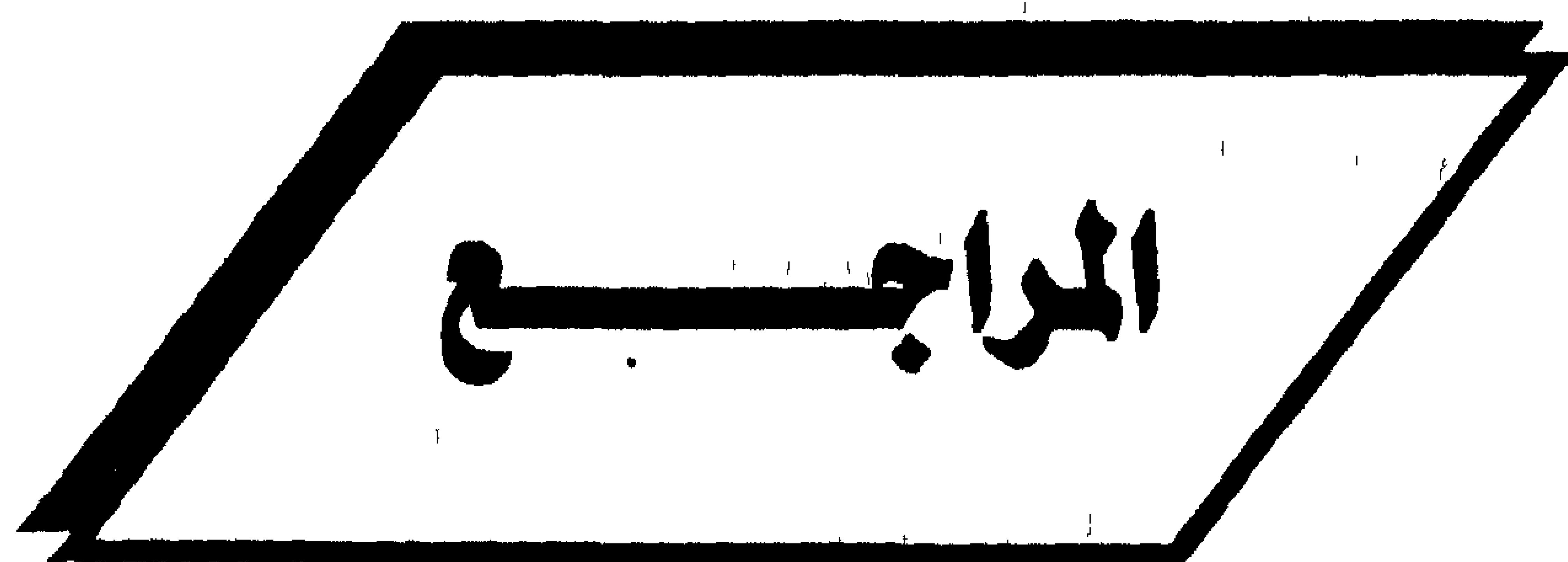
٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٢) بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية الثلاثة (الخبرات المدرسية، العلاقة مع

الأصدقاء، الخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس وذلك لأبعاد (المقارنة، الأهمية، الرضا) لمقياس مفهوم الذات بينما كانت الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) على المقياس الفرعي الخبرات المدرسية لبعد المقارنة والمقياس الفرعي الخبرات الأسرية لبعد الرضا.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) ودرجات المجموعة الضابطة (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج على المقاييس الفرعية. (الخبرات المدرسية والعلاقات مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات وذلك لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا).

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية (ذوى صعوبات التعلم) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.

٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية (أسوياء) بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة على المقاييس الفرعية. (الخبرات المدرسية والعلاقات مع الأصدقاء والخبرات الأسرية) والدرجة الكلية للمقياس لأبعاد (المقارنة والأهمية والرضا) لمقياس مفهوم الذات.



- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

١- إبراهيم أحمد أبو زيد، ١٩٧٨: سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٢- إبراهيم عبدالله الروضان، ١٩٨٢: دور التربية الفنية كخبرة تعليمية (الدور الذي يلعبه الفن في العملية التعليمية)، منجلة التربية الفنية، العدد الثالث.

٣- أحمد احمد عواد، ١٩٨٨: مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤- ــــــــــــــ ، ١٩٩٣: دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى الحلول، دراسة نظرية، مجلة معوقات الطفولة، العدد الأول.

٥- ــــــــــــــ ، ٢٠٠٠: مدى فاعلية برنامج تدريس علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد الثاني عشر.

٦- ــــــــــــــ ، ٢٠٠٢: مدخل شامل لنماذج وأساليب التقديم التشخيصي لصعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد الخامس عشر.

٧- أحمد البهي، أمين إبراهيم، محمد عبد السميع، ١٩٩٨: العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية، المجلة

المصرية للدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الواحد والعشرون.

٨- أحمد عزت راجح، ١٩٩٠: المهارة اليدوية، مجلة علم النفس، مجلد ٣، عدد ٣ فبراير.

٩- أحمد محمود صقر، ١٩٩٢: بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٠- إسماعيل الفقي، ٢٠٠١: صعوبات التعلم، المفهوم التشخيصي دراسة حالة، دراسة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١- إسماعيل شوقي، ١٩٩٧: الفن والتصميم، زهراء الشرق، القاهرة.

١٢- أماني إبراهيم الدسوقي، ومحمد عبد الرازق، ٢٠٠٠: أثر بعض الأنشطة التربوية على مفهوم الذات لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٣- أميرة إبراهيم محمد، ١٩٨٨: "بناء مرجع وحده في الطباعة للصف الثاني الثانوي أولى وقياس أثره" ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤- أنسى محمد قاسم، ١٩٩٤: مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين.

١٥- إيناس نجيب أنيس، ١٩٩٢: مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٦-السيد خالد مطحنة، ١٩٩٤: دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال في القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٧-السيد عبد الحميد سليمان، ١٩٩٢: رسالة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٨-ــــــــــــــــ، ٢٠٠٠: صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، ط١، دار الفكر العربي - القاهرة.

١٩-ــــــــــــــــ، ٢٠٠٣: صعوبات التعلم والإدراك البصري، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٠-إليزابيث، ماركسون، ١٩٨٧: علم الاجتماع، ترجمة محمد لطفي الشعيبي، سلطان المحمد سلطان، الرياض، دار المريخ.

٢١-جابر عبد الحميد، ٢٠٠١: خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، استراتيجيات تدريسهم ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٢-جابر محمد عبدالله، ١٩٩٨: بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

٢٣-جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤: الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه، (ترجمة) محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، عالم الكتب، القاهرة.

٢٤-حازم على عبد الواحد، ١٩٧٩: دراسة لتطور مفهوم الذات لدى الأطفال رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٢٥-حامد عبد السلام زهران، ١٩٧٦: مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العدد الثاني، ١٩٧٦.

٢٦-ـــــــــــــــ، ١٩٧٧: علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، ط٤، عالم الكتب.

٢٧-ـــــــــــــــ، ١٩٨٠: التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب.

٢٨-حمدي خميس، ١٩٥٧: الفن ووظيفته في التعليم، دار المعارف، القاهرة، ط٢.

٢٩-ـــــــــــــــ، ١٩٦٩: طرق تدريس الفنون، دار المعارف، القاهرة.

٣٠-خيري أحمد حسين، ١٩٩٧: دراسة تحليلية للعوامل النفسية لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر الدولي الرابع للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٣١-خيري المغازي، ١٩٩٨: صعوبات القراءة والفهم القرائي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣٢-روبرت جيلام سكوت، ١٩٨٠: "أسس التصميم"، ترجمة عبد الباقي إبراهيم ومحمد يوسف، دار نهضة مصر، القاهرة.

٣٣-زكريا إسماعيل، ١٩٩١: طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٣٤-زيدان أحمد السرطاوي، وكمال سالم، ١٩٨٧: المعاقون أكاديمياً وسلوكياً: خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

٣٥-زينب أحمد عبد الحليم، وآخرون، ١٩٩٧: دليل معلم التربية الفنية للصف (الخامس الابتدائي، دار نهر النيل للنشر والتوزيع).

٣٦-سالي سميث، ترجمة عزة جلال، ٢٠٠٥: قوة الفنون، استراتيجيات إبداعية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب.

٣٧-سامي عبدالله، ١٩٨٣: رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الثالثة، العدد الثاني.

٣٨-سامي ملحم، ٢٠٠٢: صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

٣٩-سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣: القياس النفسي، النظرية والتطبيق، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة.

٤٠-سعد مرسى أحمد وكوثر حسين كوجك، ١٩٨٣: تربية طفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب.

٤١-سعدية محمد علي بهادر، ١٩٨٣: من أنا مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

٤٢-سليمان محمود حسن، ١٩٨٢: دور الخامات البيئية في التشكيل الفني، مجلة بحوث ودراسات، جامعة حلوان، المجلد الخامس، العدد الثالث.

٤٣-سهير كامل أحمد، ١٩٩٨: أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٤-__________، ١٩٩٨: سيكولوجية نمو الطفل، الإسكندرية للكتاب، القاهرة.

٤٥-سيد أحمد عثمان، ١٩٩٠: صعوبات التعلم، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٦-سيد غنيم، ١٩٧٦: النمو النفسي من الطفل إلى الراشد، عالم الفكر، المجلد السابع، العدد٣.

٤٧-سيدريك كولينجفورد، ٢٠٠٣: مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال، رؤية علاجية، ترجمة هاني مهدي الجمل، ط١، مجموعة النيل العربية – القاهرة.

٤٨-صالح عبدالله هارون، ٢٠٠٠: تدريس ذوى الإعاقات البسيطة، دار الزهراء – الرياض.

٤٩-صالح محمد علي أبو جادو، ١٩٩٨: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٥٠-صبري محمد عبد الغني وآخرون، ١٩٨٦: التربية الفنية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

٥١-صفوت فرج وسهير كامل، ١٩٩٨: مقياس نفسي لمفهوم الذات، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٥٢-صفوت فرج، نوار المطيري، إبراهيم النقيثان، ١٩٨٦: أبعاد الشخصية والخصائص الإكلينيكية في مفهوم الذات، دار آتون للنشر والتوزيع، القاهرة.

٥٣-صلاح الدين محمود علام، ١٩٩٣: الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٤-صلاح عميرة، ٢٠٠٢: برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة

الإمارات العربية المتحدة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٥٥-عادل عبدالله محمد، ١٩٩١: اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٦-عادل عز الدين الأشول، ١٩٨٤: مقياس مفهوم الذات للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٧-عايدة عبد الحميد محمد أبو القطط، ٢٠٠١: التربية الفنية للأطفال غير العاديين، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

٥٨-عبد العظيم عبد السلام الفرجاني، ١٩٩٥: وسائل تعليم التربية الفنية، دار المعارف، القاهرة.

٥٩-عبد الفتاح رياض، ١٩٧٤: التكوين في الفنون التشكيلية، دار النهضة العربية، القاهرة.

٦٠-عبد المطلب أمين القريطي، ١٩٩٥: مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، القاهرة، دار المعارف.

٦١-عبد الهادي سيد عبده، ١٩٨٦: نمذجة العلاقات السببية والنمائية بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، المنصورة، العدد الثامن.

٦٢-عبلة حنفي عثمان، ١٩٨٩: فنون أطفالنا، مكتبة النهضة المصرية، ط٢، القاهرة.

٦٣-عبلة حنفي عثمان، ١٩٨٩: فنون أطفالنا، مكتبة النهضة المصرية، ط٢، القاهرة.

٦٤-عفاف أحمد فراج، ٢٠٠١: مدخل علم النفس العام، كلية التربية الفنية، مذكرة منشورة.

٦٥-عفاف أحمد محمد فراج ونهى مصطفى محمد عبد العزيز، ٢٠٠٤: الفن وذوى الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٦٦-عفاف اللبابيدي، وعبد الكريم الخلايلة، ١٩٩٢: تعليم الفن للأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٢، القاهرة.

٦٧-علي محمد الديب، ١٩٩٠: الصعوبات الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية – مجلة علم النفس – العدد ١٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة.

٦٨-__________، ١٩٩١: نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي– مجلة علم النفس – العدد ٢٠، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة.

٦٩-عبلة حنفي عثمان، ١٩٨٩: فنون أطفالنا.

٧٠-عنايات المهدي، ١٩٩٧: "فن تشكيل الورق واستخداماته" مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع.

٧١-عواطف إبراهيم، ١٩٨٣: "تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق" سلسلة دراسات الطفولة، الأنجلو المصرية – القاهرة.

٧٢-__________، ١٩٩٣: التربية الحسية ونشاط الطفل في البيئة، الأنجلو.

٧٣-فائقة علي عبد الكريم، ١٩٩٥: برنامج مقترح لتنمية التـــذوق الجمـــالي والابتكار لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنـــات، جامعة عين شمس.

٧٤-فؤاد بسيوني متولي، ١٩٩٠: "التربية ومشكلات الأمومة والطفولـــة"، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

٧٥-فاتن عبد الصادق، ٢٠٠٣: القدرات المعرفية لذوي صعوبات الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للصناعة، القاهرة.

٧٦-فاتن محمد محمود، ٢٠٠٠: الاضطرابات الانفعالية وعلاقتها بصعوبـــات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجســـتير غـــير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٧٧-فاروق عبد الحميد اللقاني ١٩٩٣: تثقيف الطفـــل (فلســفته ومصـــادره ووسائله)، منشأة المعارف بالإسكندرية.

٧٨-فايقة حنا، ١٩٧٢: الفن في حياتنا اليومية، الأنجلو المصرية، القاهرة.

٧٩-فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٥: سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار القلم،، ط٤، الكويت.

٨٠-فتحي مصطفى الزيات، ١٩٨٩: دراسة بعض الخصائص الانفعالية لـــدى ذوى صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائيـــة، مجلـــة جامعـــة أم القرى، مكة المكرمة، السنة الأولى، العدد الثاني.

٨١-ـــــــــــــــ، ١٩٩٨: صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشـخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي(٤) - دار النشر للجامعات.

٨٢-ـــــــــــــــ، ١٩٩٨: مدخل معرفي مقترح لتفسير صعوبات التعلم، المؤتمر أولى الخامس لمراكز الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٨٣-ـــــــــــــــ، ٢٠٠٠: صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، دراسة مسحية، المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

٨٤-فتحية محمد عبد الهادي، ١٩٨٥: "معالجة أوقات الفراغ عند الأطفال" مجلة التربية، قطر تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد التاسع، يناير.

٨٥-فرماوي محمد فرماوي، ومحمد حسني الأشقر، ١٩٩٥: المهارات اليدوية والفنية في رياض الأطفال، مطابع لوتس بالفجالة.

٨٦-فيصل الزراد، ١٩٩١: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات المتحدة، دراسة نفسية مسحية تربوية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٣٨، السنة الحادية عشر، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

٨٧-كريمان بدير – إميلي صادق، ٢٠٠٣: تنمية المهارات اللغوية للطفل ط٢، دار عام الكتب، القاهرة.

٨٨-كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٨٩-لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠٠: دراسة لبعض مسببات اضطرابات التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٨.

٩٠-لطفي محمد زكي، ١٩٦٧: "المفهوم المعاصر للتربية الفنية" المعارف، القاهرة.

٩١-لميس محمد التويني، ٢٠٠٠: استخدام المهارات اليدوية والفنية في تنمية بعض القيم لدى طفل المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٩٢-لنداهار جروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨: التقييم في التربية الخاصة، التقويم التربوي ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

٩٣-ماجدة خلف حسين، ١٩٩٩: "التشكيل بالخامات كأساس لبناء برنامج للأشغال الفنية لمرحلة رياض الأطفال" دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

٩٤-ماجدة عباس سليم وآخرون، ١٩٩٨: التربية الفنية (الفن والبيئة) للصف الأول الإعدادي، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

٩٥-ماري مايسكي، رونالد نيومان، ريموند ودكوسكي، ٢٠٠١: الأنشطة الإبداعية للأطفال، ترجمة محمد رضا البغدادي، درا الفكر العربي، القاهرة.

٩٦-مجدي عبد الكريم حبيب، ١٩٩١: دراسة تفاعلية عاملية لمفهوم الذات وتقدير الذات والتفكير الابتكاري لدى عينة من الأطفال بالصفين الخامس

والسابع الأساسي، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، المجلد الأول، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٩٧-محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥: صعوبات الكتابة الإملائية، عالم الكتب، القاهرة.

٩٨-محمد رضا البغدادي، ٢٠٠١: الأنشطة الإبداعية للأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي.

٩٩-محمد عادل حجاجي، ٢٠٠٢: سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم، دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

١٠٠-محمد عاطف غيث، ١٩٧٩: قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٠١-محمد عبد الرؤوف الشيخ ٢٠٠١: الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المجلد الثاني.

١٠٢-محمد عبد الرحيم عدس، ٢٠٠٠: صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة.

١٠٣-محمد محمود الحيلة، ١٩٩٨: التربية الفنية وأساليب تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٠٤-محمود البسيوني، ١٩٦٢: طرق تعليم الفنون، دار المعارف، القاهرة.

١٠٥-ـــــــــــ، ١٩٦٩: قضايا التربية الفنية، دار المعارف، القاهرة.

١٠٦-ـــــــــــ، ١٩٧٥: أصول التربية الفنيـــة، دار المعـــارف ط١، القاهرة.

١٠٧-ـــــــــــ، ١٩٨١: الفن في تربيـــة الوجـــدان، دار المعـــارف، القاهرة.

١٠٨-ـــــــــــ، ١٩٨٧: تحليـــل رســـوم الأطفـــال، دار المعـــارف، القاهرة.

١٠٩-ـــــــــــ، ١٩٨٨: طرق تعليم الفنـــون، دار المعـــارف ط١٣، القاهرة.

١١٠-محمود محمد صادق وجهاد سليمان عماري، ١٩٩٢: التربيـــة الفنيـــة، أصولها وطرق تدريسها.

١١١-مصطفى أحمد سامي مصطفى قنديل، ١٩٩٥: أثر برنامج إرشادي على تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والآخرين، رســـالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١١٢-مصطفى عبيد، ١٩٩٥: التربية الفنية لأطفال الروضة، المكتب العلمـــي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

١١٣-مصطفى محمد كامل، ١٩٩٠: مقياس تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة.

١١٤-مي محمد لطفي عبد اللطيف زمزم، ١٩٩٢: مفـــهوم الـــذات وبعـــض أساليب التعزيز وعلاقتها بالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليـــم الأساسي، دراسة تفاعلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة التربيـــة بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

١١٥-نبيل الحسيني، ١٩٨٤: "الفن والتوافق الجمالي"، دار الكتب القطرية.

١١٦-نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٤: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط٢، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

١١٧- هدى حسن أحمد شوقي، ١٩٩٦: برنامج حركي مقترح لإكساب أطفال الحضانات مفهوم الذات الإيجابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١١٨- هويدا حنفي محمود، ١٩٩٢: برنامج علاج تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي "دراسة تجريبية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١١٩-يسرية صادق وزكريا الشربيني، ١٩٨٧: "تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة" سلسلة دراسات فن الطفولة، دار الفكر العربي.

١٢٠-يوسف خليفة غراب، ١٩٩٦: الفنون التربوية، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، القاهرة.

١٢١-ــــــــــــــ، ١٩٩٦: فنون الأطفال (مدخل التنمية الإبداعية للطفل)، النهضة العربية، القاهرة، د٦.

المراجع الأجنبية:

122- Abraham Ariel, 1992: "Educational of Children and adolescents with learning disabilities" merill an imprint of Macmillan publishing company, New York.

123- Aimin, Wang, Guiying, Ren, 2004: A comparative study of self concept in Chinese and American Children Chinese. Mental Health Journal. Vol. 18(5), pp. 294-299.

124- Bains, Randhirs, 2005: The efficiency of the Das Naglieri cognitive assessment system to discriminate between children with reading disabilities and children without reading disabilities. Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 65 (10-a), pp. 3610.

125- Baker, Carol, 1995: "Utilization of the Reitan Indiana Aphasia screening test in identifying learning-disabled and low achieving children, Dissertation abstracts. Vol. 55(8-5).

126- Berman, Marks, 2000: Self-concept and academic differences between students with learning disabilities in inclusive and non inclusive classrooms. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 61(3-A), p. 816.

127- Birch, kathryn Guy, 2004: phonological process automaticity., auditorypry processing and memory isn slow learners and children with reading disabilities, Dissertation abstracts, vol 64 (12-A) P.P. 43-51.

128- Bissonntte- Jacqueline, 2000: "Predicting Academic Achievement, The Role Of Self-Concept And The Home Environment" **Med.,** University Of Windes – Canada.

129- Blanche Jefferson, 1963: "Teaching Art to Children" (thevalues of Creative Expression), University of Pittsbusgh, Allyn And Bacon, Inc, Boston.

130- Bukako, D. and Daehler, M., 1992: child development Atopical approach, Houghton Mifflin company, Boston, London.

131- Busnett, Paul – C., 1996: "Gender Anf Grade Diffesences In Elementary School Childrens descriptive And Evaluative Self-Statements And Self- Esteem", Jousnal Article Queensl And Of Technology, School Of Learning And development, Kevin Biove, Australia, Vol. 17. P. 159-170.

132- Chapman, J. W., 1988: Cognitive-motivational characteristic and academic achievement of learing disabled children longitudinal study. J. psychol vol. 80 No. 3 PP. 357-365.

133- Chappell – Patricia- Dugger, 1994: "Human Figure Drawings, Self- Esteem, And Their Relation Ship To School Achievement In The Psimary Grades", EDD., The University Of Memp His.

134- Cherkes, Julk Owski, Miriam, 1998: "Learning disability" attention deficit disorder and language impairment as out comes of prematurity along tudinal descriptive study. Journal Learning Disability, Vol. 31 May, p. 293-306.

135- Cornoldi, etal, 2003: "A rapid screening measure for the identification of visuospatial learning disability in school, Journal of Learning Disabilities. Vol. 39 (4) Ju. P. 299-306.

136- Coronado, Marco, 1995: "Stimulus gender and emotional difficulty level their effect on recognition of facial expression of the children with learning disability, Journal of Learning Disabilities. Vol. 32(5).

137- Crossen, Shaunna G., 2001: Therelationship between reading self-concept and achievement motivation among students with learning diabilites, Dissertation Abstracts section A, Vol. 61 (12-A) P.P. 4731.

138- Dasilva Carneiro, Gabriela Raeder, 2003: Self-concept and learning diabilities of writing, psicologia: Reflexao ecritica Vol. 16 (3) P.P. 427-434.

139- Devries, Sharonalice, 2001: "Characteristics of students identified as learning disables" Dissertation abstract. Vol. 6 (U-A).

140- Diane E. Papalia, saly wendkos olds 1995: "Human development: Mchrow, Hill, lnc, New York.

141- Dolgins, J., 1986: How do we help the learning disabled in linder and J.H. Mc Millian (eds) Educational psychology (Annual Edition) New York: The Dushkin pubishing company PP. 174-178.

142- Droese – Varellie Ashley – Elizabeth, 2000: "Evaluation Of Self – Esteem Program For Preadolescents In a Rural Elementary School" Psy D. Indiana, Univesity Of Pennsylvania.

143- Dyson, lily, 2003: Children with learning Disabilities within the family context: Acomparison with siblings in clobal self-concept, academic self-perception and social competence.

144- Eamon Shanley, Thomas Starrs, 1993: "Learning disabilities" hand book, churchell urings tone.

145- Edwasd L. Mattil & Betty Marzan, 1981: "Meaning In Children's Art", Prentice- Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.

146- Feiweell, Sheilakatz, 1977: The relation among self-concept, attitudes and reading achievement in reading disabled children. Disseration Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences. Vol. 58(3-A), pp. 07136.

147- Fink, Rosalie, 2000: Gender, self-concept and reading disabilities. Journal of the International Academy for Research in Learning Disabilities. Vol. 18, p. 15.

148- Floyd, Minuette, 1997: The enhancement of self-concept in African – American students through discipline-based multicultural art Curricula. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, Vol. 58 (3-A). pp. 0701.

149- Fulosi, Masnjal, Rean, Dalic, 2002: The influence of structured games on peer attitudes toward learning disabled publics" Faculty of Special Educational Croatia Journal Article. Vol. 37, p. 179-190.

150- Gans Amy M., 2003: comparing the self-concept of students with and without learning disabilities, Joural of learning debilities vol 36 (3), P.P. 285-293.

151- Garabdian, K. B., 1981: An investigation of internal-external locus of control and self0steem in children and adolesents diagnosed as learning disabled and non learning disabled, children and adolescents, Diss. Abs. Int, vol. 22 No. 11, P.P. 139.

152- Garaigor dobil Landazabal, 2001: Impact of an art program in motor creativity, perceptual an motor shills, body image and self concept in children, Blotin de psicologia vol 71, P.P 45-62.

153- Germaine – Ronald- Wesly, 2001: "Values Education Influence On Elementary Students Self – Esteem" EdD., University Of San Diego.

154- Giroux – Grace- Gloria, 2000: "The Study And Implementation Of Social Skill Program In The Classroom", Phd., The Union – Institute.

155- Gracia Espinel Anajsabel, Jimene, Gonzale, 2000: "Solving arithmetic world problems in children with learning disabilities" cognitive journal article. Vol. 12, p. 153-170.

156- Hergovich Andreas, 2004: Gender Differences in the self-concept of preadolescent children. School Psychology International. Vol. 25, p. 207-222.

157- Hlechko, A. D., 1977: Self-Steem and perception parental bhavior in children with learning disabilities, Diss Abs. Vol 38, No 1 P. 359.

158- Husband, Katherine M., 1994: Effects of art Expressior on self-concepts of low reading first grade students.

159- Janet W. Lerner, 2000: "learning diabilities" Houghton Mifflin company 130ston.

160- Johnson Ereic O. Breslaw, Naomi, 2000: "Increased risk of learning disabilities in law birth weight boys at age 11 years" Biological psychaitry journal article. Vol. 41(6) p. 490-500.

161- Johnson Ereico. Breslon, Neoman, 2000: "increased risk of learning disabilities in law birth weight boys at age 11 years": Biological psychiatry Journal arid vol. 41 (6) PP. 490-500.

162- Kaplan & Sadock's, 1994: "Synopsis of psychiatry behavior sciences clinical psychiatry", Jack crebb, mass publishing.

163- Larkin – Rufus, 1998: "The Effect Of Behavioral Group Counseling On Improving Self – Esteem, Perceived Self – Contral, And Classroom Behavior Of Elementary Student's (Intervention, Disruptive Behavior"), Phd., University Of Glorgia.

164- Lee Swanson, H. and B. Keogh, 1990: Learning Disabilities, Theoretical and Research Issues, New York: Library of congress.

165- Licht, G. L., J. Aktnter, T. Ozkaragoz and L. Clausen, 1985: Causal attrivutions of learning sdisabled childreen individual difference and their implications for persis tence, J. of Edu. Psychol vol. 77, No. 2, P.P. 208.

166- Marsh, Herbert Roche, Lawrence, 1996: Structure of artistic self-concepts for performing arts and non-performing arts students. Journal of Educational Psychology. Vol. 88 issue 3, p. 461.

167- Matizissi etal, 1998: "Drawing performance in children with special learning difficulties" perceptual & motor skills Oct. Vol. 87 (2), p. 487-497.

168- Mcmaster etal, 2002: "the effects of being dianosed with learning disability on chidrning disability children study Joural. Vol. 32 (2) P. 101.

169- Meyer, Miriam, 2002: Effects of reading disability in adolescents on self-concept and future.

170- Moran, M.R.,1981: "Per For mance of learning disabled and low achiving secodary students on formal features of paragraph-writhing task" Learning Disability Quarterly. Vol. 4, 1981, P.P. 271-280.

171- Murray, Tina, 2001: Using educational art criticism to enhance self-concept in students with emotional and behavioral problems. Full Citation & Abstract, p. 426.

172- Pirojnikoff, stephanie cathy 2003: Differences in global and academic self-perception in Mexican-American School - aged children with and without learning disabilities, Dissentation Abstracts International vol 63 (8-A).

173- Rashid Fontinal Morris Robin Sevcik, Rose, 2005: Relationship between Homeliteracy environment and reading achievement in children with reading Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 38, p. 2-11.

174- Sarver, Duran, 2001: "A study of the relationship between personal and environmental factors bearing an academic success of university students with learning disabilities. Dissertation abstracts (Humanities and Social Sciences). Vol. 61 (8-A), Mar.

175- Schulte etal, 2002: "High stakes testing and expected progress standard for students with learning disabilities a five years study-non-district" School Psychological review. Vol. 30 (4), p. 487-506.

176- Sullivan – Jacqueline, 1998: "Dimensions Of Classroom Environment As Related To Students Self – Control And Academic Self- Concep", Phd., City Uinversity Of New York.

177- Susannah, J. Lamb, etal, 1998: "An intervention programme for children with moderate learning difficulties British Journal of Educational Psychology, P. 228-267.

178- Swanson, H. Lee, 2004: Literacy and cognitive Functioning in Bilingual and non bilingual children at or not a risk for reading disabilities. Journal Educational Psychology, Vol. 96 (1), pp. 3-18.

179- Swanson, H. Lee, 2005: Children with reading disabilities: does Dynamic Assessment help in the classification? Learning Disability Quarterly. Vol. 28 (1), pp. 17-34.

180- Tabasam, Waheeda 2002: self-concept attritional style and self efficacy beliefs of students with learing diabilities with and without attention deficit hyper activity disorder, learning Disability Quarterly, vol 25 (2) P.P. 141-151.

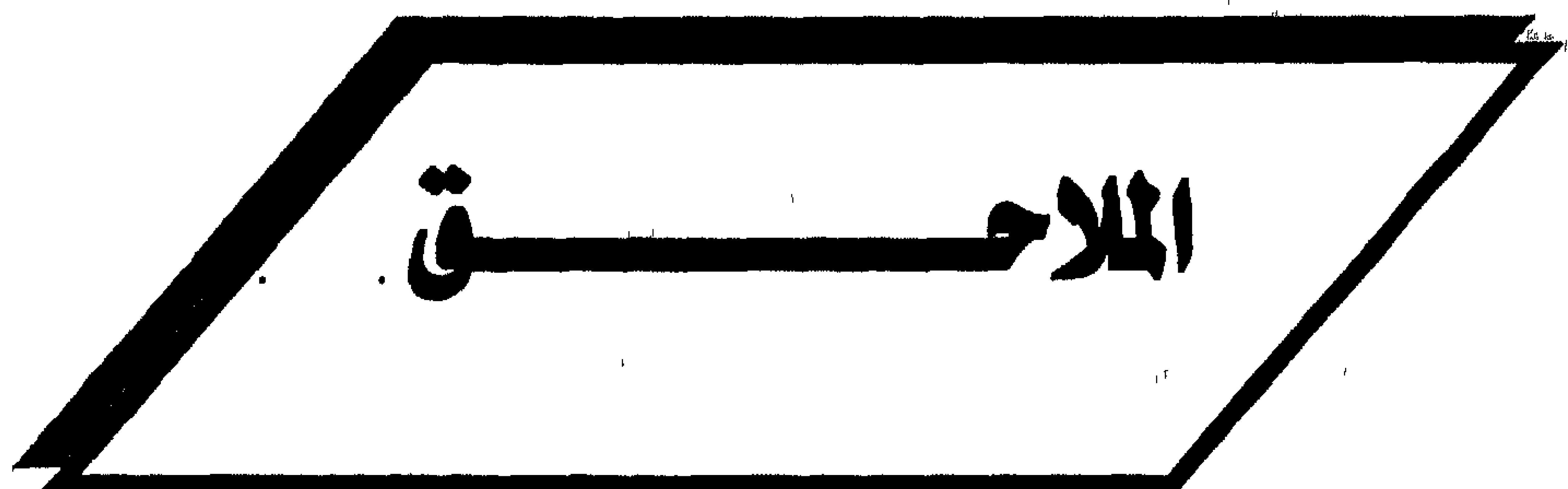
181- Torres-Orits, Gladys, 1995: Improving the self-concept of miority students with art activities.

182- Waldie, K. and a Spreen, O. 1993: There lationship between learning disabilities and persisting delinquency, J. learning disabilities, vol. 26 PP 417-423

183- William Bender, 1993: "Learning disabilities best practices for professionals" adnnover medical publisher.

184- Yan-Ling, Lan, 2004: Self-concept and behavior problems of children Chinese Journal of Clinical Psychology, Vol. 12(1), pp. 53-55.




الملاحق

فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

ملاحق رسالة

مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص (تربية الطفل)

إعـــداد

نشوة نبيل يوسف علي

ملحق رقم (١)

اختبار الذكاء المصور

إعداد/ أحمد زكي صالح

** ملحق رقم (١) **
ورقة الإجابة

اختبار الذكاء المصور

إعـــداد

دكتور/ أحمد زكي صالح

الاسم: ....

السن: ....

تاريخ اليوم: ....

الدرجة	المقابل

توقيع المصحح

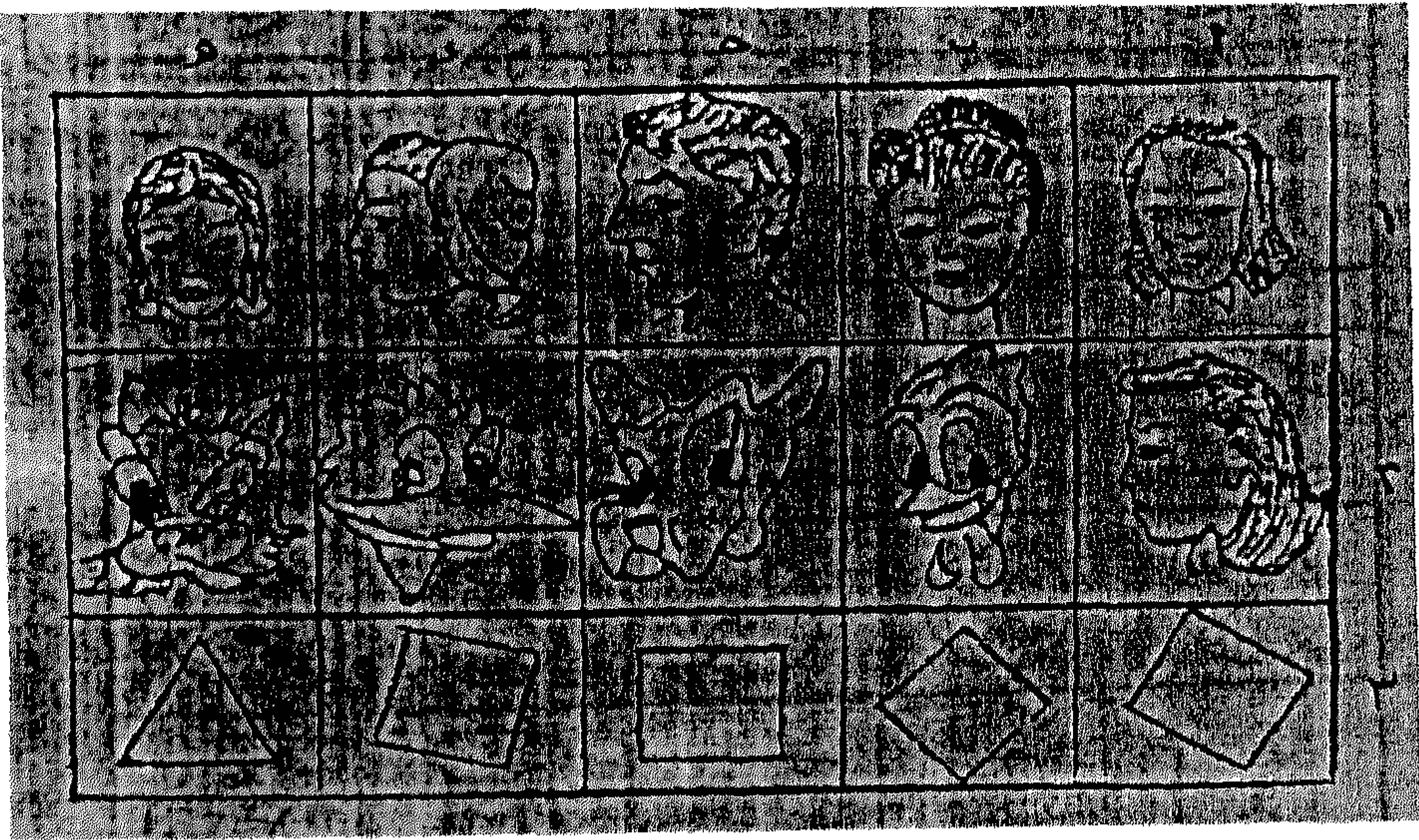
تعليمات

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد في هذا الاختبار مجموعات من الصور. كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين.

والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشكل المختلف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل: ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع عليه علامة (×).



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (١)؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن "بنت" أو "سيدة" ما عدا الصورة (ج) فهي تعبر عن رجل، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×).

أما في المثال رقم (٢) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

والآن أجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهي منها ضع القلم.

	أ	ب	جـ	د	هـ
٤					
٥					
٦					

الإجابة الصحيحة في المثال رقم (٤) هي (د) لماذا؟

والإجابة الصحيحة في المثال رقم (٥) هي (أ) لماذا؟

الإجابة الصحيحة في المثال رقم (٦) هي (ب) لماذا؟

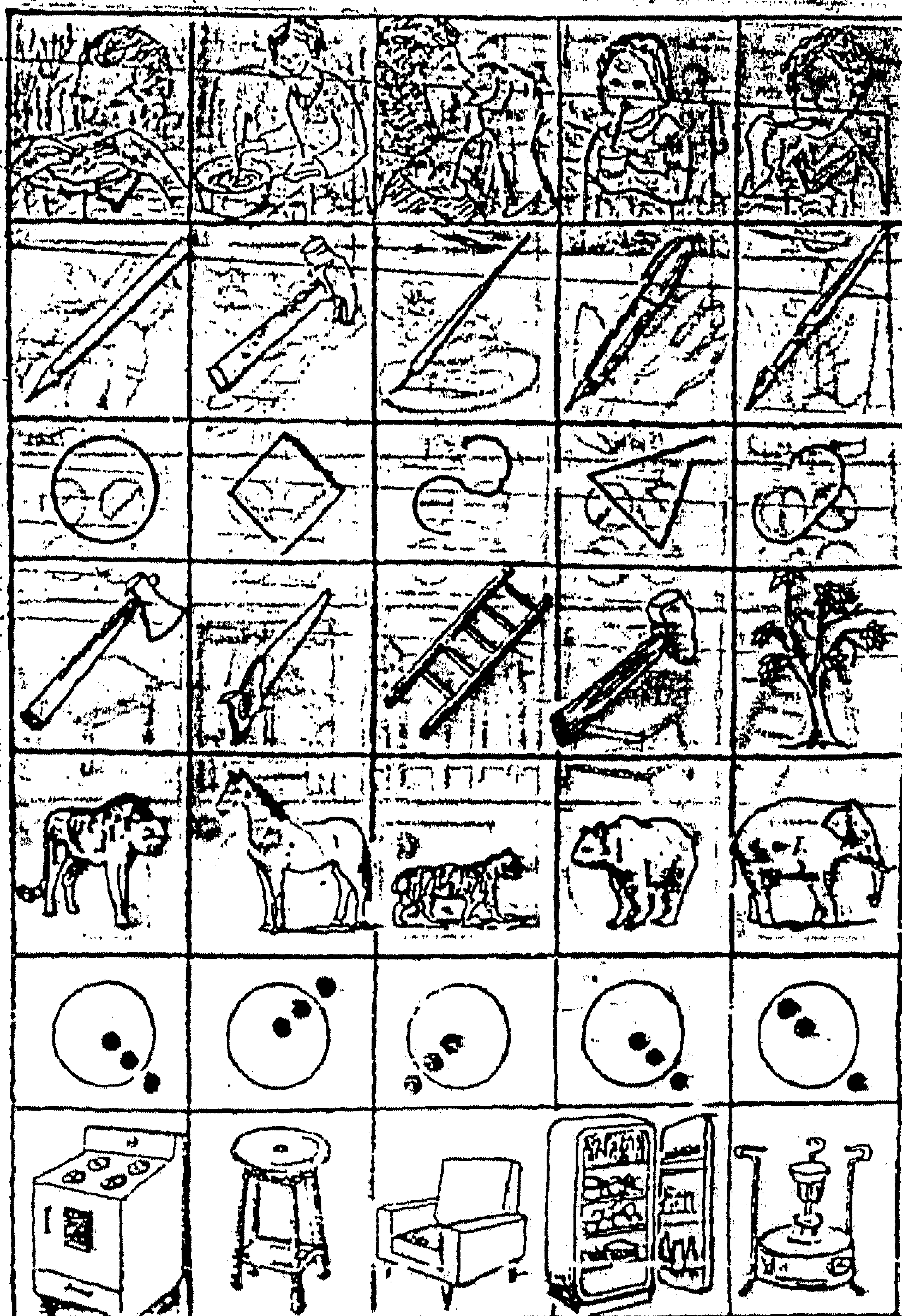
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل. المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة ودقة ولا ترتكب أخطاء ولا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد. ستعطي **عشرة دقائق فقط للإجابة عن الأسئلة** في هذه الكراسة، وهي ستون سؤالاً.

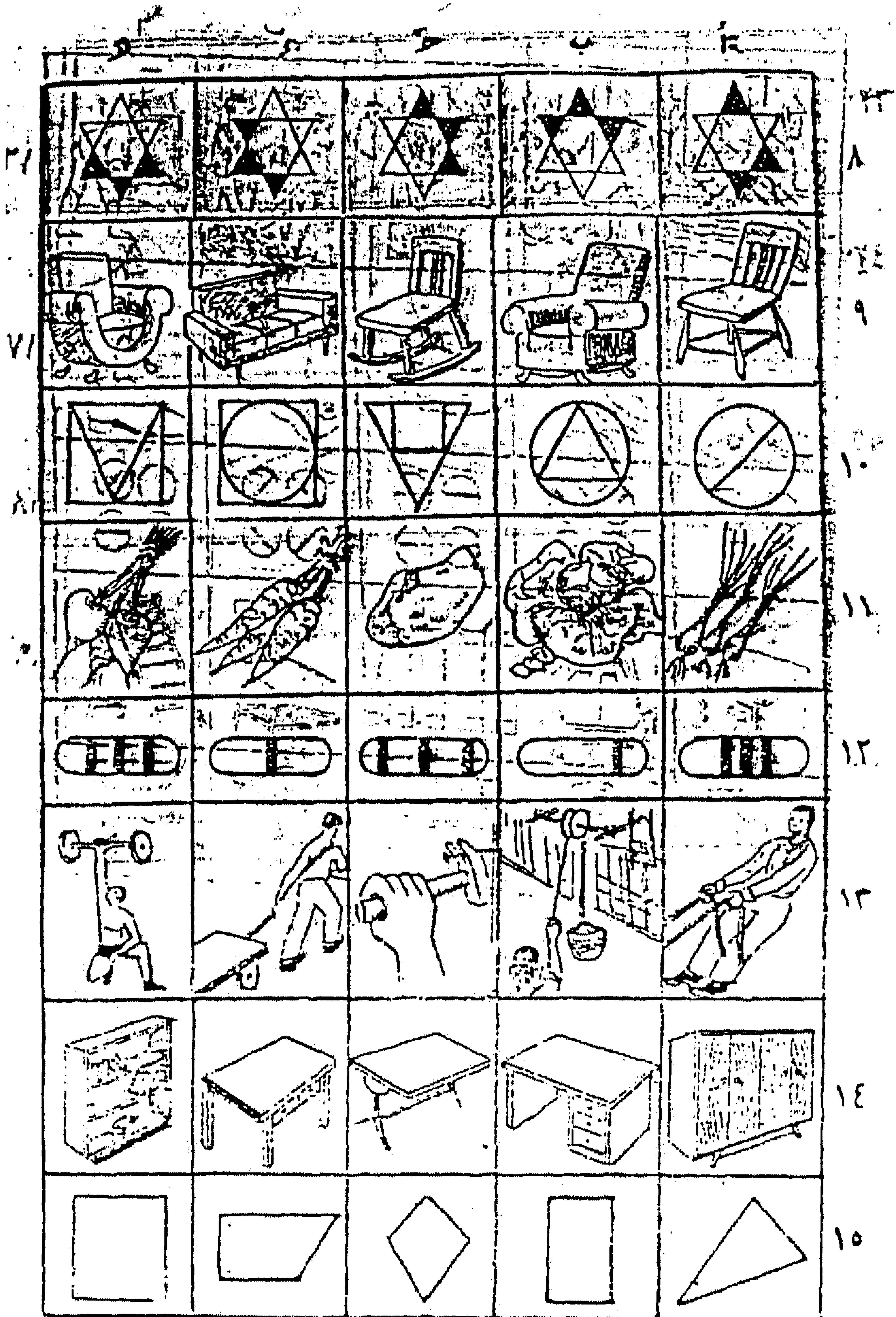
ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة. لا تضيع وقت طويلاً في سؤال واحد.

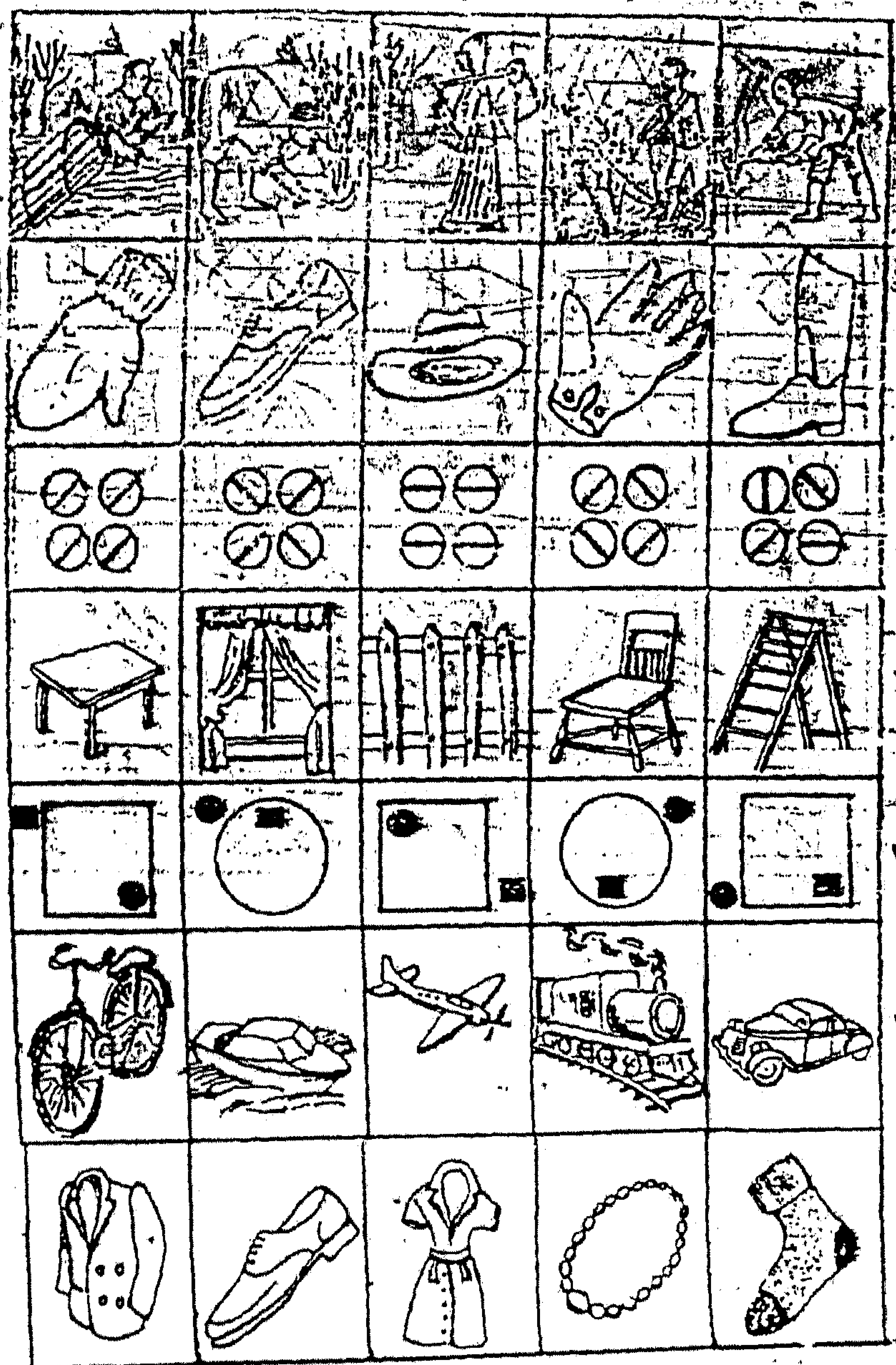
عندما تعطي تعليمات بالإجابة ابدأ في الإجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم.

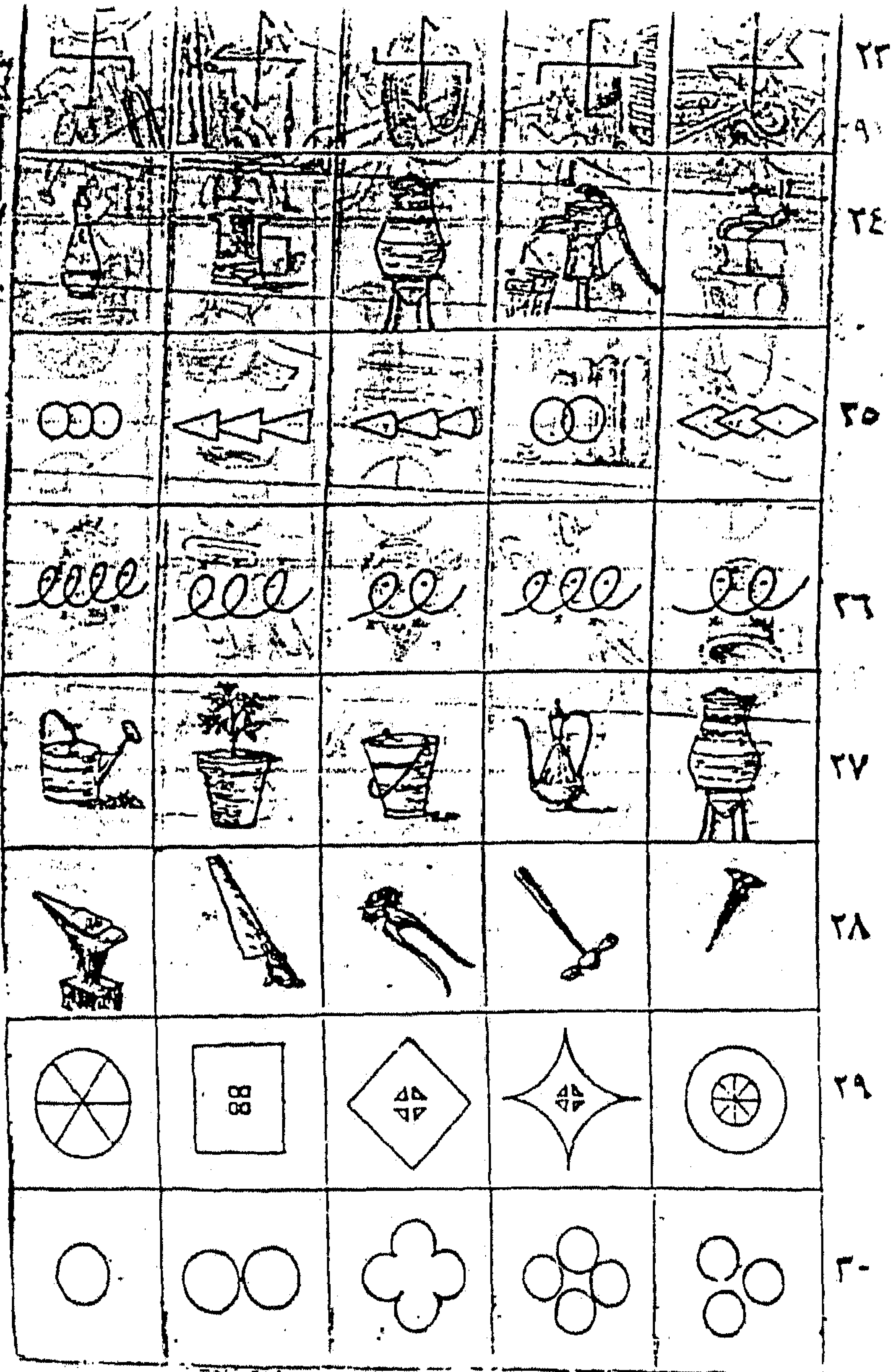
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك.

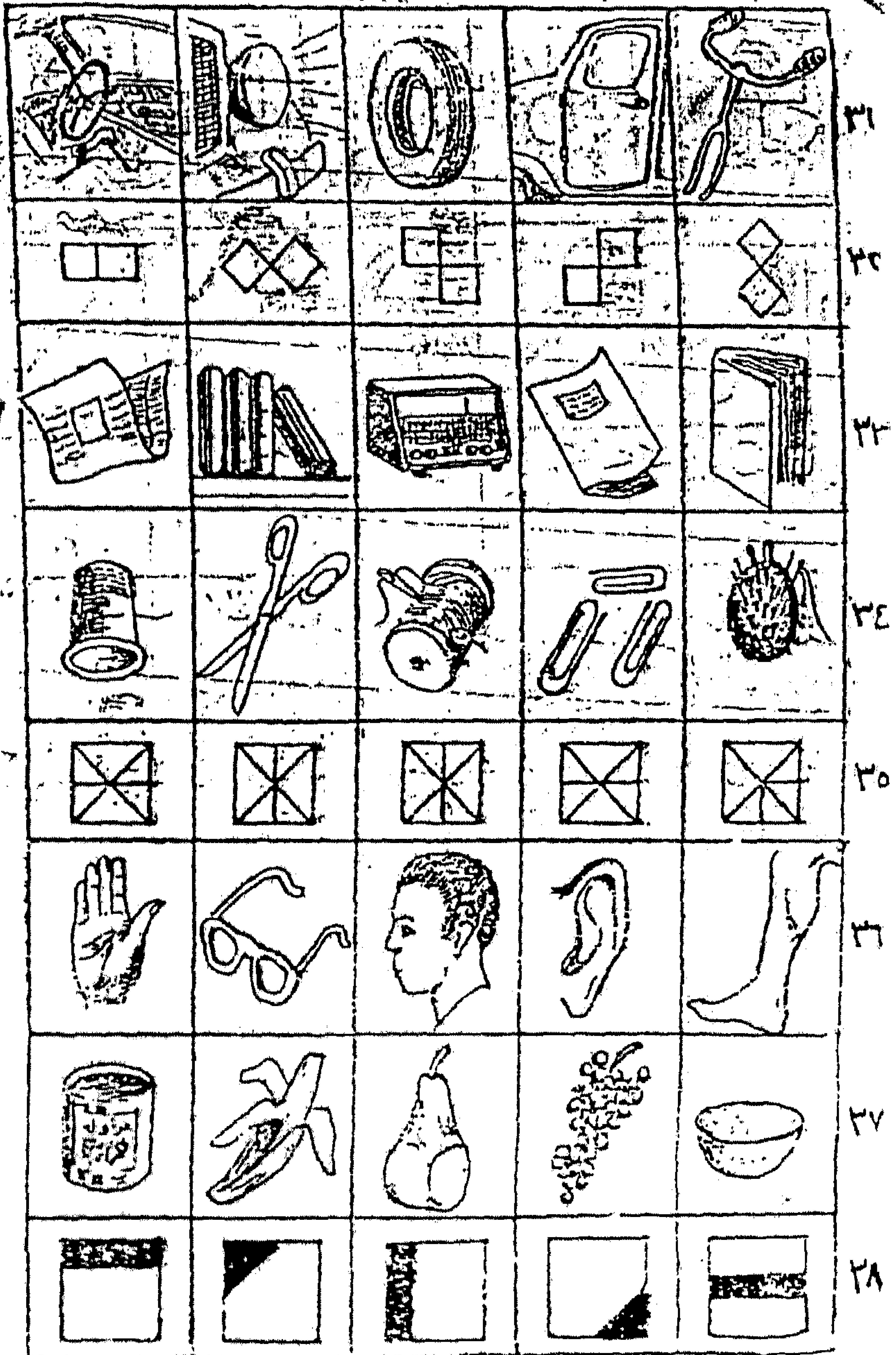
ولا تسأل أسئلة كيلا تضيع وقتاً.

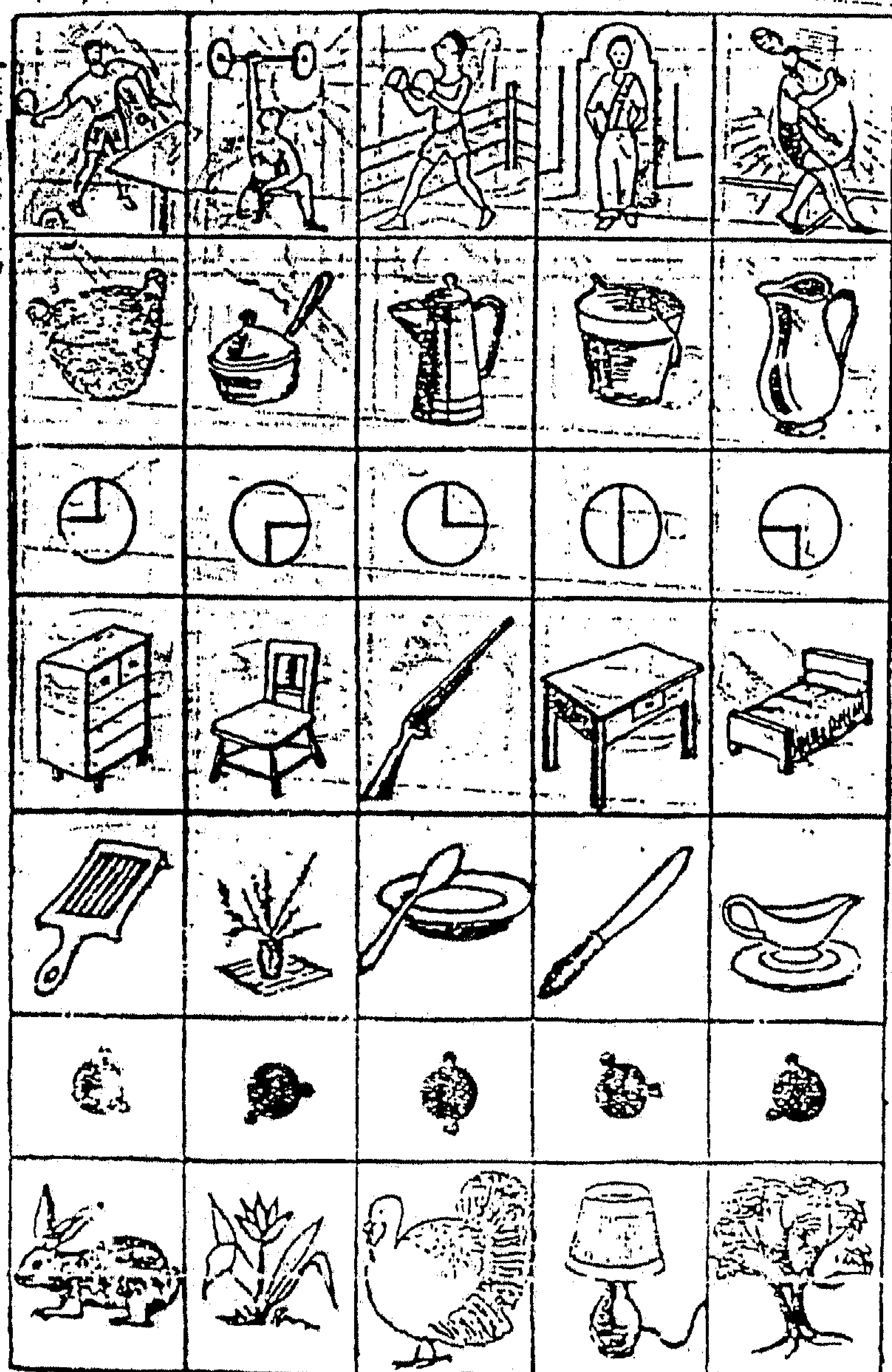

أ
ب
ج
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

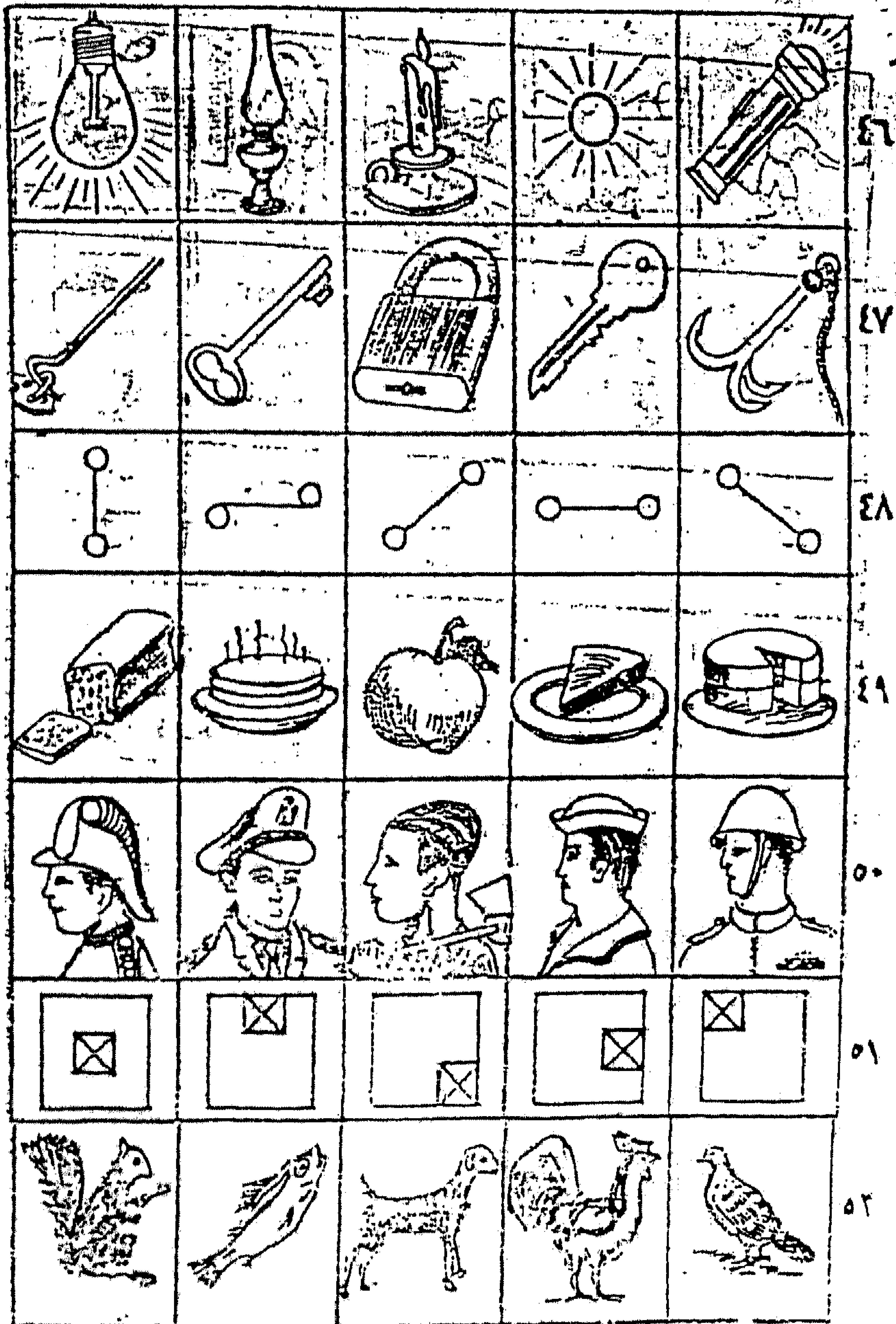


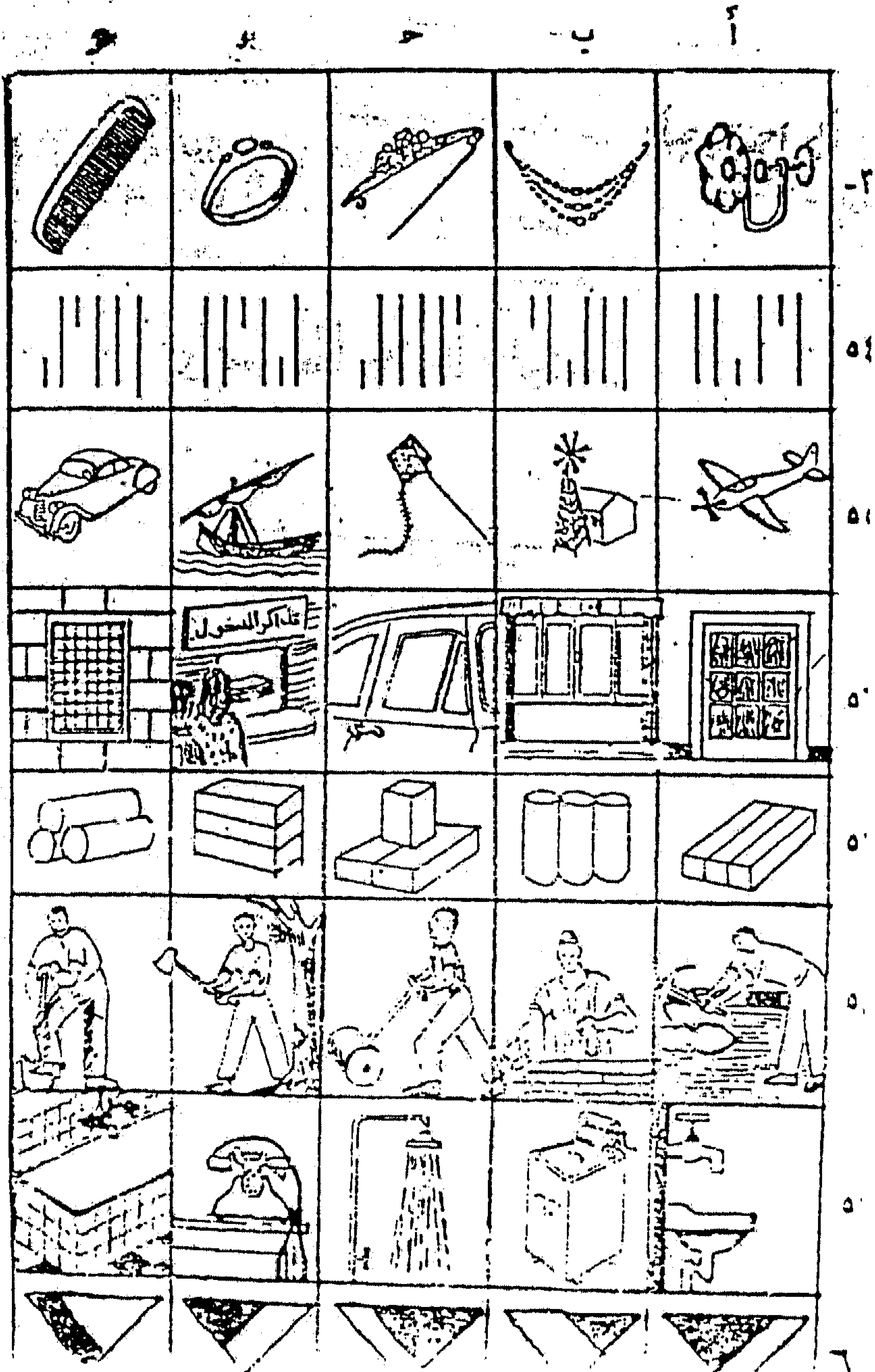

١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٣


٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨




أ
ب
حـ
ء
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
ﺣ
ﺩ
ﻫ
تذاكر الدخول

مفتاح التصحيح

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
١	د	١٦	جـ	٣١	أ	٤٦	ب
٢	د	١٧	جـ	٣٢	هـ	٤٧	أ
٣	هـ	١٨	أ	٣٣	جـ	٤٨	د
٤	أ	١٩	هـ	٣٤	ب	٤٩	جـ
٥	د	٢٠	أ	٣٥	أ	٥٠	جـ
٦	أ	٢١	هـ	٣٦	د	٥١	هـ
٧	جـ	٢٢	ب	٣٧	هـ	٥٢	د
٨	أ	٢٣	ب	٣٨	أ	٥٣	هـ
٩	د	٢٤	د	٣٩	ب	٥٤	جـ
١٠	أ	٢٥	ب	٤٠	هـ	٥٥	هـ
١١	ب	٢٦	د	٤١	ب	٥٦	أ
١٢	ب	٢٧	د	٤٢	جـ	٥٧	جـ
١٣	هـ	٢٨	هـ	٤٣	د	٥٨	ب
١٤	أ	٢٩	هـ	٤٤	جـ	٥٩	د
١٥	أ	٣٠	جـ	٤٥	ب	٦٠	هـ

الاسم :
السن :

ميزان المعايير

العمر الزمني

العمر الزمني	القيم (من أعلى إلى أسفل)
٨	٣٣، ٣٢، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١
٩	٣٦، ٣٥، ٣٣، ٣٢، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢
١٠	٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٠، ٣٦، ٣٥، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣
١١	٤١، ٤٠، ٣٦، ٣٨، ٣٥، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦
١٢	٤٤، ٤٣، ٤٠، ٣٩، ٣٧، ٣٥، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٨
١٣	٤٥، ٤٤، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢، ١١، ١٠
١٤	٤٦، ٤٥، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦، ١٥، ١٤، ١٣
١٥	٤٨، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٦، ١٥
١٦	٥٢، ٥١، ٤٩، ٤٧، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨، ١٧، ١٦
١٧	٥٤، ٥٣، ٥١، ٥٠، ٤٩، ٤٨، ٤٧، ٤٦، ٤٥، ٤٤، ٤٣، ٤٢، ٤١، ٤٠، ٣٩، ٣٨، ٣٧، ٣٦، ٣٥، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣١، ٣٠، ٢٩، ٢٨، ٢٧، ٢٦، ٢٥، ٢٤، ٢٣، ٢٢، ٢١، ٢٠، ١٩، ١٨

نسبة الذكاء: ١٤٠، ١٣٥، ١٣٠، ١٢٥، ١٢٠، ١١٥، ١١٠، ١٠٥، ١٠٠، ٩٥، ٩٠، ٨٥، ٨٠، ٧٥، ٧٠، ٦٠

المئينيات: ٩٩، ٩٨، ٩٧، ٩٦، ٩٥، ٩٤، ٩٣، ٩٢، ٩١، ٩٠، ٨٥، ٨٠، ٧٥، ٧٠، ٦٥، ٦٠، ٥٥، ٥٠، ٤٥، ٤٠، ٣٥، ٣٠، ٢٥، ٢٠، ١٥، ١٢، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١

ملحق رقم (٢)

استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعـداد

أحمد أحمد عواد

** ملحق رقم (٢) **

استبيان تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

أحمد أحمد عواد

أـ اختبار تشخيص صعوبات القراءة

املأ هذه البيانات

الاسم :

الفصل :

المدرسة :

السنة الدراسية :

تاريخ الميلاد :

العمر :

تاريخ اليوم :

رقمك في الاختبار :

١- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق بعض الكلمات الأكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١	اقرأ الكلمات الآتية قراءة جهرية بأسرع ما يمكن الادخار – الطيور – التلاميذ – المدرسون – الفضاء – النجوم – الزائرون – المساعدون – الأطفال – الشيخوخة.		
٢	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن الجمال – الحجرات – التليفزيون – السرور – العيد – الأزهار – التلميذات – المهتمون – الأمراض – الأصدقاء.		
٣	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن الكلمات – الزهور – الملكات – أعمالكم – الانصراف – الحشائش – الغابات – الطرقات – الطيور – الإنتاج.		
٤	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن القاهرة مدينة كبيرة مزدحمة بالسكان – الإسكندرية عروس البحر الأبيض المتوسط.		

١- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
٥	اقرأ الكلمات الآتية قراءة جهرية بأسرع ما يمكن القناطر الخيرية إحدى مدن محافظة القليوبية السياحية والمتميزة بحدائقها الجميلة.		
٦	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن بورسعيد المدينة الحرة الباسلة التي صمدت وتصدت للعدوان الثلاثي عليها.		
٧	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن أشجار – أشجان – مداخل: مداخن. سناء: ثناء – مدافن – مدافع – أشكال – أشغال.		
٨	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن صناعات: صمامات – عاملات: عاقلات. سيف: صيف – زراعة : ذراعه		
٩	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن زهور: ظهور – صنعاء : صفاء عسير: عصير – مسرور : مسعود استخار: استتار		
١٠	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن أشرار: أسرار – تدريبات : تدريجات		

الدرجة	عدد الأخطاء	محتوى السؤال	رقم السؤال
		أصوات: أصواف – أرغفة : أغلفة سباح : صباح	
		اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن ذهب: وهب – شفاء : شقاء – درب : ضرب ذاهب : زاهر – سلاح : صلاح	١١
		اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن طريف : طريق – سيد : شيد – ينال: ينام معالم: مغانم – مناضل : مناخل	١٢

٣- اختبار تشخيص الصعوبة في نطق الطول المناسب لحرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة:

الدرجة	عدد الأخطاء	محتوى السؤال	رقم السؤال
		اقرأ الكلمات الآتية قراءة جهرية بأسرع ما يمكن شمام – سلطان – ماهيات – غابات – زواحف – رهبان – مآتم – مآثر – أعمى – انتهى.	١٣
		اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن آمال – أفراح – أحزان – صناع – انتصارات – إسلام – إيمان – أنثى – آيات – أصدقاء.	١٤

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٥	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن مستعدون – ينتبهون – يذاكرون – سحور – رسول – ليمون – سعدون – زهور – مسعود – زيتون.		
١٦	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن زروع – بخور – مصريون – مخروط – يعملون – ليمون – تليفزيون – تليفون – يتأملون – يتأرجحون.		
١٧	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن رحيم – تفكير – تشغيل – تغريد – مستطيل – هديل – تسمين – تصنيع – ترتيب – تشريع.		
١٨	اقرأ الكلمات قراءة جهرية بأسرع ما يمكن تفضيل – تمييز – جرجير – مستحيل – يستنير – بطيخ – يعيش – تعمير – تجويد.		

بـ اختبار تشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء)

املأ هذه البيانات:

اسم الطالب: .... المدرسة: ....

الفصل الدراسي: .... السنة الدراسية: / /

تاريخ الميلاد: / / العمر الزمني :

تاريخ اليوم: / / رقمك في الاختبار:

تعليمات:

١- هذا الاختبار لتشخيص صعوبات الكتابة غير المنظورة (الإملاء) وهو مكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية كالآتي:

(أ) اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء.

(ب) اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات ووضعها في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء.

(ج) اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء.

(د) اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون أثناء الإملاء.

(هـ) اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة.

(و) اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة (بأل).

٢- عليك بكتابة كل فقرة تملي عليك كتابة صحيحة وبدقة وحاول ألا تتـــــأخر عن المعلم، وأعلم أن أخطائك محسوبة عليك وكل فقرة لها زمن محدد.

٣- لاحظ أن كل فقرة لها مكان محدد لكتابتها كما سيطلب منك ولا تضع فقرة في مكان فقرة أخرى.

٤- والآن أقلب الصفحة واستعد للبدء في الكتابة حين تسمع النداء بالبدء فـــــي الكتابة.

١- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الإملاء:

اكتب ما يملى عليك بخط واضح:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١	هذا الثوب جميل تلبسه ثريا، عند الذهاب إلى المدرسة، وتظهر به أثناء الاحتفال بتوزيع الجوائز على المتفوقين فيسر به الناظرون.		
٢	يقوم بعض التلاميذ باستعمال طبلة المدرسة أثناء طابور الصباح – فتصدر بعض الأصوات الطيبة أثناء سير التلاميذ والتلميذات إلى الحجرات.		
٣	يظهر القمر منيراً في الليل – فينتشر النور في كل مكان – فيسعد به السائرون في الطرقات أثناء التحرك لقضاء مصالحهم.		
٤	يسعد الزائرون بزيارة المدارس التي تظهر بمظهر مشرف تعليمياً وخلقياً ويؤدي ذلك إلى سرور الناظر والتلاميذ ويرفع من روحهم المعنوية.		
٥	هل تعلم أن زيادة الأداء من الواجبات المنزلية ينمي قدرة التلميذ على التفكير السليم ويساعده ذلك في مراجعة دروسه باستمرار.		

١- اختبار تشخيص صعوبة التفرقة بين الهمزات أثناء الإملاء ووضعها في أماكنها الصحيحة:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
٦	يستغل الاستعمار الشعوب وينهب ثرواتها ويسلب أهلها بصورة بذيئة وأسلوب ردئ وإساءة المعاملات لأفراد الشعب سواء في النواحي العلمية أو الاقتصادية.		
٧	قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره.		
٨	أثناء زيارة التلاميذ لحديقة الحيوان سمعوا زئير الأسد وزقزقة العصافير، وهديل الحمام، وعواء الذئب، وأثناء العودة لمنازلهم سمعوا أزير الطائرات.		
٩	- كرم الله الإنسان على جميع المخلوقات. - الاستعمال الجيد للفرشاة يحافظ على أسنانك. - الاهتمام بنظافتك شئ ضروري. - "ربنا واجعلنا مسلمين لك".		

٣- اختبار تشخيص صعوبة كتابة حرف المد وذلك بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الإملاء:

أكتب ما يملى عليك بخط واضح:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٠	في السنة اثنى عشر شهراً، وفي كل شهر ثلاثون يوماً، وفي كل يوم أربع وعشرون ساعة، وفي كل ساعة ستون دقيقة.		
١١	اجتمع الملوك والرؤساء المسلمون في مؤتمر إسلامي كبير بالكويت كي يتوصلوا إلى حلول طيبة لصالح المسلمين جميعاً في كل مكان.		

٤- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون وذلك أثناء الإملاء:

أكتب ما يملى عليك بخط واضح:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٢	قرأت درساً مفيداً – لبست ثوباً جديداً – عملت عملاً جليلاً – أكلت خبزاً وجبناً – شربت ماءاً ولبناً – آمنت بمحمد نبياً ورسولاً أميناً.		
١٣	هذا عصفورٌ – له شكلٌ جميلٌ – وريشٌ كثيرٌ – وذيلٌ طويلٌ – ومنقاره قصيرٌ – وصوته رخيمٌ – يطير فوق الأشجار وبين الأغصان بسرور وانشراح.		

٥- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والخلط بينه وبين واو الجماعة أثناء الإملاء:

أكتب ما يملى عليك بخط واضح:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٤	- الإيمان الصادق ينمو بصاحبه إلى أعلى الدرجات - ترسو السفن العملاقة بالقرب من ميناء الإسكندرية - للزهر أشكالٌ وألوانٌ تزهر في البساتين.		
١٥	ذهب محمد إلى الطبيب – يشكو له من صداع في رأسه – فكشف عليه الطبيب وكتب له وصفة العلاج قائلاً له: أرجو اتباع تعليماتي.		

٦- اختبار تشخيص الصعوبة في كتابة حرف الألف الملحق بباء الجر في الكلمات المعرفة بـ (أل) أثناء الإملاء:

أكتب ما يملى عليك بخط واضح:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٦	- لعبت مع زملائي مباراة بالكرة – وأثناء المباراة جاءتني الكرة فراوغت حارس المرمى وأودعت الكرة في شباكه فهنأني زملائي بالقبلات.		

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١٧	الاهتمام بالرسم الجيد من أساسيات علم الهندسة فقد يكون الرسم بالمسطرة والقلم الرصـــاص – أو بالفرجار والقلم الرصاص – وتقاس الزوايـا بالمنقلة.		

جـ - اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث التي تناسب سن التلاميذ

املأ هذه البيانات:

اسم الطالب: .... المدرسة: ....

الفصل الدراسي: .... السنة الدراسية: / /

تاريخ الميــلاد: / / العمر الزمني :

تاريخ اليوم: / / رقمك في الاختبار:

تعليمات:

١- هذا الاختبار لتشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث، ونتعـرف مـن خلاله على الثروة اللغوية التي لديك.

٢- عليك بقراءة كل سؤال من أسئلة الاختبار بدقة والإجابة علـى متطلبـات السؤال، وذلك في المكان المحدد للإجابة.

٣- اعلم أن كل سؤال له مكان محدد للإجابة عليه - فلا تحاول أن تجيب عـن سؤال في مكان إجابة سؤال آخر.

٤- اعلم أن أخطائك محسوبة عليك - كما أن لكل سؤال زمن محدد للإجابـة عليه فلا تتأخر (زمن هذا الاختبار عشرون دقيقة).

٥- والآن أقلب الصفحة واستعد للبدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار وذلك حين تسمع النداء ببدء الإجابة.

اختبار تشخيص الصعوبة في التعبير عن الأحداث

أجب عن الأسئلة الآتية:

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
١	ضع خطاً تحت الكلمة التي تكمل المعنى الصحيح لكل جملة من الجمل الآتية: **مثال: كنت .... قصة جميلة (اقرأ – أشرب – ألعب)** ١–تشتري الدواء من ... (المستشفى – الطبيب – الصيدلية). ٢–من يذاكر جيداً ... (يستريح – ينجح – يتعب). ٣–من أركان الإسلام ... (الصدق – الإحسان – الصلاة). ٤–تمارس الرياضة في ... (المنزل – الشارع – النادي). ٥–استعمل ... في الرسم (العصا – الفرشاة – الحلوى). ٦–شاهدت ... واقفة في البحر (السفينة – الطائرة – أختي) ٧–يلعب الكرة الطائرة ... (بالرأس – بالقدم– باليد).		

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
	٨-يتميز الثعلب بـ ... (الشراسة – القوة – المكر). ٩-يزرع الفلاح ... (المكرونة – البيض – البطاطا). ١٠- جرى الفأر لما رأى ... (الباب – العصا – القطة).		
٢	رتب العبارات الآتية ترتيباً صحيحاً بحيث تحصل على موضوع متكامل صحيح لغوياً: وفي المدرسة التقي بزملائي ونظل معاً حتى نهاية اليوم الدراسي – فأتوضأ وأصلي الصبح وأشكر الله – استيقظ من نومي مبكراً – ثم ارتدى ملابسي وأحمل حقيبتي وأتوجه إلى المدرسة – وأتناول طعام الإفطار مع والدي. الإجابة:		
٣	قمت مع المدرسة برحلة ما إلى أحد الأماكن السياحية. صف هذه الرحلة فيما لا يقل عن خمسة أسطر.		

رقم السؤال	محتوى السؤال	عدد الأخطاء	الدرجة
	الإجابة:		

ملحق رقم (٣)

مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم

إعـداد

دكتور
محمود عوض الله سالم

دكتور
أحمد أحمد عواد

مقياس تقدير الخصائص السلوكية
لذوى صعوبات التعلم

إعــداد

دكتور
محمود عوض الله سالم

دكتور
أحمد أحمد عواد

تعليمات:

زميلي الفاضل .... زميلتي الفاضلة ....

فيما يلي عدد من المواقف التي تصف سلوك التلاميـذ ذوى صعوبـات التعلم، وهم فئة التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي علـى الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من قدرات وإمكانات، وتبـدو عليهم خصائص معينة مثل قصور الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد والتذبـذب الانفعالي وسوء التوافق الاجتماعي.

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل موقف أو عبارة من العبـارات والاختيارات الثلاثة التي تليها، ومن ثم اختيار الإجابـة المناسـبة مـن بيـن الاختيارات (أ–ب–جـ) وذلك طبقاً لما كان يتصف به سلوك التلميذ خلال العـام الدراسي الحالي. وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المخصص لها أمام كـل عبارة في ورقة الإجابة المرفقة مع المقياس. كما هو موضح:

م	أ	ب	جـ
١	✓		

- لاحظ أنه ليس هناك زمن مخصص للإجابة.
- ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما تعبر الإجابات عن بعض الخصائص السلوكية الفردية للتلميذ صاحب الصعوبة في التعلم.
- لا تترك أي موقف دون أن تحدد استجابتك فيه.

والله ولي التوفيق والسداد،،،

المواقف والاختيارات:

١- **عندما يكلف التلميذ بأداء واجب مدرسي فإنه ....**

أ- غالباً ما ينجح في أداء الواجب

ب- غالباً ما يفشل في أداء الواجب

ج- لا يحاول التفكير في أداء الواجب مطلقاً

٢- **عندما يوجه إليه سؤال في الفصل فإنه ....**

أ- يستطيع أن يصل للإجابة الصحيحة باستمرار

ب- لا يبدي رغبة في الإجابة بالمرة

ج- يفشل في الوصول للإجابة الصحيحة في كثير من الأحيان

٣- **عندما يشرح المدرس في الفصل فإنه**

أ- يميل إلى التركيز والفهم

ب- ينشغل بأمور تشتت انتباهه عن الشرح

ج- غير منتبه إطلاقاً

٤- **عندما يجلس في الفصل فإنه ....**

أ- يبدو أكثر نشاطاً

ب- قليل الحركة

ج- تبدو عليه مظاهر الخمول والكسل

٥- **رغبته في التعلم والفهم ....**

أ- جيدة

ب- متوسطة

ج- ضعيفة جداً

٦- مشاركته لزملائه في الأنشطة ....

أ- يشاركهم النشاط بفاعلية

ب- يشاركهم أحياناً

ج- لا يميل إلى المشاركة نهائياً

٧- مشاركته لزملائه في مناقشة الموضوعات التي تطرح داخل الفصل ...

أ- يشارك بنشاط وجدية

ب- يشارك إذا طلب منه المشاركة

ج- لا يميل إلى المشاركة نهائياً

٨- أثناء شرح المدرس في الفصل فإنه ....

أ- ينصت للشرح جيداً

ب- يميل إلى التحدث مع الزملاء أثناء الشرح

ج- يعبث بأشياء تبعده عن الشرح

٩- أثناء شرح المدرس في الفصل فإنه ....

أ- يتابع الشرح جيداً

ب- يحاول متابعة الشرح

ج- لا يستطيع متابعة الشرح

١٠- عندما يوجه إليه سؤال فإنه ....

أ- يبدو فاهماً للسؤال

ب- يحتاج إلى تكرار السؤال أكثر من مرة لفهمه

ج- لا يستطيع فهم السؤال

١١- المتأمل له أثناء الشرح يجده ....

أ- أكثر هدوءاً واتزاناً

ب- أكثر توتراً وقلقاً

ج- يتحرك باستمرار

١٢- إذا جلس على مقعد فإنه ....

أ- يجلس جلسة طبيعية

ب- يتحرك في مكانه

ج- يحاول القيام باستمرار

١٣- أثناء شرح المدرس فإنه ....

أ- يلتزم الهدوء والصمت

ب- يتحرك أحياناً

ج- يكون أكثر حركة من زملائه

١٤- عندما يتحدث مع زملائه فإنه ....

أ- يتحدث بهدوء

ب- يتحدث بصوت عالي

ج- يتحدث بسرعة

١٥- عندما يتحدث الآخرون معه فإنه ....

أ- ينصت إلى الحديث

ب- لا يهتم بحديثهم

ج- يشوش عليهم

١٦- زملائه دائماً يصفونه بأنه ....

أ- هادئ ومتزن

ب- حركته قليلة

ج- يتحرك حركات تضايقهم

١٧- **أثناء شرح المدرس فإنه ....**

أ- ينصت للشرح

ب- يلتفت كثيراً

ج- ينام على مقعده

١٨- **أثناء شرح المدرس فإنه ....**

أ- ينظر للمدرس جيداً

ب- ينظر لزملائه

ج- ينظر خارج الفصل

١٩- **أثناء شرح المدرس فإنه ....**

أ- ينصت للمعلم ويسمعه

ب- ينصت ويكتب

ج- يشعر بعدم تركيزه نهائياً مع المدرس

٢٠- **بالنسبة لخروجه أثناء شرح المدرس ....**

أ- لا يخرج غالباً

ب- يخرج عند الضرورة

ج- يخرج كثيراً أسباب تافهة

٢١- **عندما يسأل المدرس سؤالاً فإنه ....**

أ- يرفع يده بعد سماع السؤال وفهمه

ب- يرفع يده إذا طلب منه

ج- يرفع يده قبل سماع السؤال

٢٢- عندما يوجه إليه سؤال فإنه ....

أ- يجيب بتأني

ب- لا يحاول الإجابة

ج- لا يلتزم بالتعليمات

٢٣- عندما يعطي المدرس تعليمات وإرشادات فإنه ....

أ- يلتزم التعليمات

ب- يستحي من زملائه

ج- لا يلتزم بالتعليمات

٢٤- إذا أخطأ في الإجابة عن سؤال فإنه ....

أ- يجلس بهدوء

ب- يستحي من زملائه

ج- يبكي لعدم معرفته الإجابة

٢٥- يتسم سلوكه في الفصل بـ ....

أ- الاندفاع نادراً

ب- الاندفاع أحياناً

ج- الاندفاع غالباً

٢٦- إذا أخطأ في حق زميل له فإنه ....

أ- يعتذر لزميله غالباً

ب- يلتزم الصمت أحياناً

ج- لا يهتم بالأمر

٢٧- احتياجه لمتابعة وتوجيه المعلم أثناء شرح المدرس ....

أ- نادراً ما يحتاج إلى متابعة

ب- يحتاج للمتابعة أحياناً

ج- يحتاج للمتابعة باستمرار

٢٨- إذا أخطأ في الإجابة عن سؤال فإنه ....

أ- يستطيع تقديم إجابة أخرى

ب- يعترف بأنه أخطأ في الإجابة

ج- يصر على الإجابة بدون اهتمام

٢٩- عندما يشارك زملائه في نشاط رياضي فإنه ....

أ- ينتظر حتى يأخذ دوره

ب- لا يعنيه الأمر مطلقاً

ج- يصعب عليه الانتظار وينصرف

٣٠- قدرته على تنظيم الأعمال المكلف بها ....

أ- ينظمها جيداً

ب- متوسط التنظيم

ج- يجد صعوبة في التنظيم دائماً

٣١- إذا وجه إليه المدرس اللوم فإنه.......................

أ- يمتثل لرأي المدرس ويعتذر

ب- يشعر بالضيق والقلق

ج- يميل إلى البكاء

٣٢- إذا قص عليه أحد الزملاء مشهداً لحادث أليم ....

أ- ينظر إلى الموقف بواقعية

ب- ينظر إلى الموقف باستهتار

ج- ينفعل بالموقف ويبكي

٣٣- عندما تواجهه صعوبة فإنه ....

أ- يتغلب عليها

ب- يحاول حلها

ج- لا يحاول حلها

٣٤- عندما يوضع في موقف منافسة مع زملائه فإنه ....

أ- غالباً ما يتغلب عليهم

ب- يحاول التغلب عليهم

ج- يتجنب المنافسة دائماً

٣٥- علاقته بزملائه توضح إنه ....

أ- اجتماعي بدرجة كبيرة

ب- اجتماعي إلى حد ما

ج- ليست له علاقات اجتماعية بالمرة مع زملائه

٣٦- إذا حدث أمامه موقف مضحك فإنه ....

أ- غالباً ما يبتسم

ب- لا يبدي اهتماماً بالموقف

ج- يضحك بصوت عالي

٣٧- حركته داخل الفصل ....

أ- حركة عادية

ب- يتحرك بدون هدف غالباً

ج- حركته زائدة وغير طبيعية

٣٨- عندما ينادي المدرس عليه فإنه.......................

أ- يجيب على المدرس بسرعة

ب- يلتفت أحياناً للمدرس

ج- غالباً ما يسمع النداء ولا يهتم

٣٩- عندما يبكي في الفصل لسبب ما فإنه ....

أ- يبكي بكاءاً عادياً

ب- بكائه متقطع بشكل ملحوظ

ج- يبكي بصوت عالي وبسرعة

٤٠- إذا طلب منه أن يتحمل المسئولية في عمل ما فإنه ....

أ- يتحمل المسئولية غالباً

ب- يتحمل المسئولية أحياناً

ج- لا يستطيع تحمل المسئولية

٤١- علاقته مع زملائه في الفصل ....

أ- قوية دائماً

ب- علاقة عادية

ج- علاقة متوترة دائماً

٤٢- قدرته على الاندماج مع زملائه ....

أ- أكثر اندماجاً

ب- عادية جداً

ج- قليل الاندماج معهم

٤٣- زميل زملائه معهم ....

أ- يميلون إليه باستمرار

ب- يميلون إليه أحياناً

ج- يتجنبونه دائماً

٤٤- ميله لتكوين صداقات مع الآخرين ....

أ- له أصدقاء كثيرون

ب- قليل الأصدقاء

ج- ليس له أصدقاء

٤٥- قدرته على مشاركة الجماعة في الأنشطة ....

أ- يشاركهم باستمرار

ب- يشاركهم أحياناً

ج- يميل للعمل الفردي

٤٦- إذا طلب منه المدرس إعداد نشاط للفصل فإنه ....

أ- يتشاور مع زملائه ويستفيد منهم

ب- نادراً ما يتشاور مع زملائه

ج- يستقل برأيه باستمرار

٤٧- قدرته على القيام بدور قيادي في الفصل ....

أ- لديه القدرة غالباً

ب- لديه القدرة أحياناً

ج- ليست لديه القدرة على القيادة

٤٨- محافظته على النظام داخل الفصل ....

أ- يحافظ على النظام باستمرار

ب- يحافظ على النظام أحياناً

ج- فوضوي لا يحافظ على النظام

٤٩- التزامه بتعليمات إدارة المدرسة أثناء الفسحة ....

أ- يلتزم بالتعليمات

ب- يلتزم أحياناً

ج- مستهتر وغير ملتزم

٥٠- **عندما يلعب مع زملائه فإنه ....**

أ- يحافظ على اللعب

ب- ينسحب من اللعب

ج- يسبب لهم العديد من المشاكل

ملحق رقم (٤)

مقياس مفهوم الذات للأطفال
في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة

إعـــداد

دكتور	دكتور
طلعت منصور	**حليم بشاي**

* * ملحق رقم (٤) * *

مقياس مفهوم الذات للأطفال
في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة

إعـــداد

دكتور
طلعت منصور

دكتور
حليم بشاي

تعليمات:

هذا اختبار يتضمن مجموعة من العبارات. والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة، وأن تحدد ما هو شعورك الذي تحس به بشأن كل عبارة من العبارات وفقاً لثلاث جوانب (أي أن تحدد شعورك في كل عبارة وفقاً لهذه الجوانب الثلاث):

١- **المقارنة:** في هذا الجانب عليك أن تحدد شعورك إذا قارنت نفسك بزملائك في الفصل في كل عبارة، وذلك بأن تعمل دائرة حول الإجابة المناسبة التي تراها بالنسبة لك:

فإذا كنت تشعر بأنك لست حسناً أو كفؤاً كالآخرين في فصلك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**منخفض**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية **منخفض** متوسط مرتفع

وإذا كنت تشعر بأنك متشابه للآخرين في فصلك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**مرتفع**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية منخفض متوسط **مرتفع**

٢- **الأهمية:** في هذا الجانب، تحدد شعورك بالنسبة لنفس العبارة كما يلي:

فإذا كانت العبارة غير هامة بالنسبة لك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**غير هام**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية **غير هام** هام هام جداً

وإذا كنت العبارة هامة بالنسبة لك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**هام**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية غير هام **هام** هام جداً

وإذا كنت العبارة هامة جداً بالنسبة لك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**هام جداً**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية غير هام هام **هام جداً**

وإذا كنت العبارة هامة بالنسبة لك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**هام**" الموجودة أمام العبارة:

٣- **الأهمية:** في هذا الجانب الثالث، عليك أن تحدد مدى شعورك بالرضا عن نفسك إزاء سلوكك أو تصرفاتك بالنسبة لنفس العبارة كما يلي:

فإذا كانت العبارة تشعر بأنك غير راض غالباً عن نفسك إزاء سلوكك أو تصرفاتك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**غير راض غالباً**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية **غير راض** راض بعض راض معظم

غالباً	الوقت	الوقت

وإذا كنت تشعر بأنك راض عن نفسك بعض الوقت إزاء سلوكك أو تصرفاتك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**راض بعض الوقت**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية	غير	**راض**	راض
	راض	**بعض**	معظم
	غالباً	**الوقت**	الوقت

وإذا كنت تشعر بأنك راض عن نفسك معظم الوقت إزاء سلوكك أو تصرفاتك، عليك أن تعمل دائرة حول كلمة "**راض معظم الوقت**" الموجودة أمام العبارة:

مثال ذلك:

أني سعيد في حياتي المدرسية	غير	راض	**راض**
	راض	بعض	**معظم**
	غالباً	الوقت	**الوقت**

لاحظ أن:

إن عليك أن تعمل ثلاث دوائر أمام كل عبارة: دائرة بالنسبة (للمقارنة)، ودائرة ثانية بالنسبة (للأهمية)، ودائرة ثالثة بالنسبة (للرضا).

ولاحظ أيضاً

أنه لايوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما المهم أن تحدد إجاباتك كما تعبر عن شعورك الحقيقي.

ابدأ الإجابة...

مقياس مفهوم الذات للأطفال
في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة
(كراسة التعليمات والأسئلة والإجابة)

دكتور
طلعت منصور

دكتور
حليم بشاي

الاسم :

الفصل :

المدرسة :

السنة الدراسية :

تاريخ الميلاد :

العمر :

تاريخ اليوم :

رقمك في الاختبار :

الخبرات المدرسية	المقارنة			الأهمية			الرضا		
	كيف أرى نفسي إذا قارنت			إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
١- القيام بعمل الواجبات المنزلية.	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢- عمل واجبات الحساب.	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣- عمل واجبات القراءة.	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٤- القراءة بصوت عال في الفصل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٥- العمل في الأنشطة الفنية بالفصل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٦- ترديد الأناشيد والأغاني في حصص الموسيقى	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

الخبرات المدرسية	المقارنة			الأهمية			الرضا		
	كيف أرى نفسي إذا قارنت			إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
٧- لعب مباريات أو ألعاب رياضية في ساحة أو مبنى الألعاب الرياضية	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٨- تصرفاتي في الفصل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جدا	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٩- انسجامي مع زملائي في الفصل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جدا	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٠- انسجامي مع المدرسين	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جدا	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١١- الرغبة في المواظبة على المدرسة	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جدا	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٢- الرغبة في البقاء بالمنزل بدلا من الذهاب إلى المدرسة	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جدا	غير راض غالبا	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

العلاقات مع الأصدقاء	المقارنة كيف أرى نفسي إذا قارنت			الأهمية إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			الرضا إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
١٣-مشاركة جيراني في اللعب	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٤-عندي مجموعة من الأصدقاء المختلفين	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٥-انسجامي مع الفتيات	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٦-انسجامي مع الأولاد	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٧-ابدأ بالعراك والشجار مع الأطفال الآخرين	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
١٨-أكون القائد في جماعتي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

العلاقات مع الأصدقاء	المقارنة كيف أرى نفسي إذا قارنت			الأهمية إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			الرضا إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
١٩-أعمل بما يخبرني به الأطفال الآخرون	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٠-أتعرض للأذى أو المضايقة من زملائي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
الخبرات الأسرية:									
٢١-القيام بالأعمال المطلوبة مني خارج المنزل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٢-انسجامي مع والدي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٣-انسجامي مع أمي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

الخبرات الأسرية	المقارنة كيف أرى نفسي إذا قارنت			الأهمية إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			الرضا إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٤-انسجامي مع اخوتي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٥- انسجامي مع أخواتي	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٦-أعمل بما تخبرني أمه به	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٧-أعمل بما يخبرني أبي به	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٨-أعمل بما يخبرني أخي به	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٢٩-أعمل بما تخبرني أختي به	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

الخبرات الأسرية	المقارنة			الأهمية			الرضا		
	كيف أرى نفسي إذا قارنت			إلى أي حد يعتبر هذا مهماً بالنسبة لي			إلى أي حد أنا راض عن نفسي		
٣٠-أتشاجر مع أخي (أخواتي) أو أختي (أخواتي)	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣١-تتملكني رغبة في مغادرة المنزل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣٢-أعرف أن أبي يحبني	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣٣-أعرف أن أمي تحبني	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣٤-أعرف أن أخي (أخوتي) وأختي (أخواتي) يحبونني	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت
٣٥-أني سعيد بحياتي في المنزل	منخفض	متوسط	مرتفع	غير هام	هام	هام جداً	غير راض غالباً	راض بعض الوقت	راض معظم الوقت

ملحق رقم (٥)

برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى ذوى صعوبات التعلم

إعداد/ الباحثة

جامعة عين شمس

كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

قسم تربية الطفل

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد ..

أرجو من سيادتكم التكرم بالتحكيم على برنامج المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير بعنوان:-

"فاعلية برنامج في المهارات اليدوية والفنية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم"

وقد حددت الباحثة دروس البرنامج في ثلاث عناصر رئيسية هي:

- تنمية الإدراك البصري للون (٧ أنشطة)
- تنمية الإدراك البصري للشكل (٧ أنشطة)
- تنمية الإدراك البصري للحجم (٧ أنشطة)

ويرجى من سيادتكم إفادة الباحثة بمدى ملائمة أو عدم ملائمة كل نشاط من الأنشطة مع رجاء التكرم بإبداء الآراء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة لأنشطة ترونها هامة ولم ترد ضمن محتويات الأنشطة.

والباحثة تشكر لسيادتكم حسن تعاونكم..

مع وافر العرفان والتقدير..

الباحثة/ نشوة نبيل يوسف

كلية البنات – جامعة عين شمس

برنامج في المهارات اليدوية والفنية:

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يتعرف الأطفال على الألوان الأساسية والألوان الثانوية
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الأول
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الأول:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض مجموعة من الصور والكروت والأشياء الملونة بالألوان المتناسقة على الأطفال لتقريب وتوضيح الفكرة إلى أذهانهم. - أوزع على الأطفال أشكال هندسية متعددة من ورق الكانسون بألوان مختلفة. - يقوم الأطفال بعمل نماذج لأشكال الطيور والحيوانات والأسماك بهذه الأشكال الهندسية. - أقوم بتنبيههم بمراعاة الألوان المتناسقة والمتآلفة مع بعضها البعض. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح مظاهر الألوان المتناسقة والمتآلفة في حياتنا.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – ورق كانسون (ألوان مختلفة) – كروت أو صور ورسوم لبعض الطيور والحيوانات.			
التعزيز التعزيز هنا مادي حيث أوزع على الأطفال في نهاية الجلسة بعض الحلوى والصور التي تتميز بالألوان المتناسقة والمتآلفة مع التشجيع الدائم أثناء العمل.			
التقويم قام الأطفال بعمل نماذج أخرى متناسقة الألوان من الأشكال الهندسية التي أمامك.			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يتعرف الأطفال على الألوان المتناسقة والمتآلفة مع بعضها البعض
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثاني
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط الثاني: - أقوم بعرض مجموعة من الصور والكروت والأشياء الملونة بالألوان المتناسقة على الأطفال لتقريب وتوضيح الفكرة إلى أذهانهم. - أطلب منهم القيام بعمل نموذج للبيئة البحرية بما تحويه من أسمال ملونة وقواقع ونباتات. - يتم توزيع حبال من النايلون، وقطع بلاستيك ذات أشكال متنوعة. - يقوم الأطفال بعمل مياه البحر من حبال النايلون ثم يقوم بعمل تكوينات مختلفة من قطع البلاستيك لأشكال الأسماك والقواقع والنباتات الموجودة بهذه البيئة. - أقوم بملاحظة أعمال الأطفال وتنبيههم لأي خطأ ألاحظه والتدخل إذا لزم الأمر. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح مظاهر الألوان المتناسقة والمتآلفة في البيئة البحرية.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – حبال من النايلون – قطع بلاستيك (ألوان مختلفة) – ورق مقوى.			
التعزيز التعزيز هنا مادي حيث أوزع على الأطفال فى نهاية الجلسة بعض الحلوى والصور التي تتميز بالألوان المتناسقة والمتآلفة مع التشجيع الدائم أثناء العمل.			
التقويم قم بعمل نموذج أخر للبيئة البحرية بمجموعة ألوان أخرى مختلفة ومتناسقة.			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يميز الأطفال الألوان المختلفة (الأساسية والثانوية)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثالث
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الثالث:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض بعض النماذج الفنية التي توضح النشاط الذي سيقوم به الأطفال. - ثم أقوم بكتابة أسم كل طفل على ورقته الخاصة به، مع مراعاة أن يكتب الاسم بحروف كبيرة وواضحة على الورقة. - يقوم الطفل بتمرير إصبع الصمغ على حروف أسمه. - ثم يقوم بنثر كمية من الخرز الملون على الورقة فيتكون أسم. - يكرر الطفل ذلك بألوان مختلفة، فيستخدم مرة اللون الأحمر، ثم الأصفر، الأخضر، الأزرق .... - بذلك يستطيع الطفل معرفة وتمييز واختلاف كل لون عن الآخر. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – ورق مقوى – خرز ملون.			
التعزيز التعزيز هنا مادي حيث أوزع على الأطفال في نهاية الجلسة بعض الحلوى والصور التي تتميز بالألوان المتناسقة والمتآلفة مع التشجيع الدائم أثناء العمل.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط بمفردك بألوان أخرى مختلفة؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يميز الأطفال الألوان المختلفة من خلال الصور والجرائد والمجلات الملونة
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الرابع
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط الرابع: - أقوم بعرض نموذج فني يوضح النشاط الذي سيقوم به الأطفال وذلك لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - أقوم بتوزيع بعض صفحات المجلات على الأطفال. - أضع دوائر محددة على بعض الألوان، كالأحمر، الأزرق، الأصفر، الأخضر. - يترك للطفل حرية قص الألوان التي حولها دوائر ويلصقها فى البوم خاص بها. - بهذا يستطيع الطفل تكوين ألبوم لأشكال تحتوى على مجموعة ألوان خاصة باللون الأحمر ثم مجموعة أخرى للأزرق والأصفر والأخضر. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – مجلات أطفال متنوعة – مقصات – ألبوم لتجميع الألوان.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم حدد كل من اللون الأحمر، الأزرق، الأصفر، الأخضر من المجلات التي أمامك مع وضع دائرة حولها.			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يميز الأطفال اللون الأحمر والأصفر والأخضر من خلال معرفة ألوان إشارة المرور
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الخامس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الخامس:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعمل نموذج توضيحي أمام الأطفال لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أعطى للأطفال بعض من الورق المقوى مقاس ١٠×٣٠سم. - يقوم الأطفال بعمل ثلاث دوائر تفرغ في الورق المقوى بقطر ٥سم بمساعدة الباحثة وذلك على مسافة ١٠سم. - يقوم الأطفال بإعداد ورق ملون(أحمر –أصفر –أخضر) بعرض ٧سم وطول ١٠سم ويلصق على ورق مقوى بنفس المقاس. - أقوم بعمل مجارى من الخشب تلصق خلف الورق المقوى أعلى وأسفل الفتحات السابق ثقبها. - ثم أطلب من الأطفال إمرار اللون المناسب لكون الإشارة (مفتوحة – أخضر)، (فترة انتظار – أصفر)، (مقفولة أحمر). - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – ورق مقوى – مجارى من الخشب – ورق كانسون (أحمر أصفر – أخضر).			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم ما هي الألوان التي تحتويها إشارة المرور؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يميز الأطفال اللون الأحمر والأزرق والأصفر والأخضر
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السادس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط السادس:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض نموذج يوضح النشاط الذي سينفذه الأطفال لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أوزع على الأطفال ورقة رسم مرسوم عليها شجرة. - أوفر لهم كمية من الدوائر الملونة من القص واللصق والتي يمكن الحصول عليها باستخدام خرامة الورق. - يقوم كل طفل بملء فراغات الشجرة عن طريق لصق هذه الدوائر ملونة باللون الأحمر، واللون الأزرق، واللون الأصفر، ثم اللون الأخضر. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: عرض نموذج يوضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: ورق رسم – دوائر من القص واللصق.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم ما هي الألوان التي قمت بلصقها على الشجرة؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للون
الهدف السلوكي	:	أن يوظف الطفل الألوان في طباعة أشياء مفيدة توجد في البيئة من حوله
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السابع
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط السابع:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض بعض النماذج لأعمال فنية توضح النشاط الذي يقوم الأطفال بتنفيذه لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - أقوم بتوفير درنات البطاطس مقسمة إلى نصفين. - يتم حفر الشكل المطلوب عليها وليكن بعض النجوم أو الأشكال الهندسية وذلك بمساعدة الباحثة. - يغمس الطفل البطاطس في اللون ثم يقوم بعملية الطباعة على ورق الرسم الأبيض. - يمكن كذلك الطباعة على بعض الأواني الفخارية وبعض الزجاجات البلاستيك أو البرطمانات لتصنيع فازات متعددة الزخارف. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض النماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: درنات بطاطس محفور عليها بعض الأشكال – ورق رسم أبيض أواني فخارية.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم هل تستطيع طباعة بعض المفارش الورقية متناسقة الألوان؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يتعرف الأطفال على الخامات المختلفة التي يمكن أن تتناسب وتتآلف مع بعضها البعض.
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الأول
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط الأول: - أقوم بعرض نموذج فني يوضح النشاط الذي سيقوم الأطفال بتنفيذه لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بتوزيع ورق مقوى على الأطفال. - ثم توزيع خامات مختلفة كالجلد، الخيوط، قطع البلاستيك، قطع صوف، خرز، قطن، غيرها من الخامات المختلفة. - أطلب منهم عمل نموذج لأشكال الطيور والحيوانات والأسماك بهذه الخامات المختلفة مع مراعاة التآلف والتناسب بين الخامات عند الاختيار. - أبين لهم الخامات التي يمكن أن تتناسب وتتآلف مع بعضها البعض حتى لا يحدث تنافر في الشكل. - ثم يقوموا بلصق هذه الخامات المتناسقة على الورق في صورة مسطحة. - أنهي المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: - صور وكروت وأشياء مجسمة توضح الخامات المختلفة المتآلفة مع بعضها البعض في بعض الأعمال الفنية المختلفة. - تقديم نموذج أمامهم لتوضيح وتقريب الفكرة إلى أذهانهم.			
الأدوات والخامات: ورق مقوى – مادة لاصقة – جلد – خيوط سيزل – قطع بلاستيك – قطع صوف – خرز قطن			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم هل تستطيع عمل نماذج أخرى لخامات مختلفة مع مراعاة التآلف والتناسق بينها؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يقوم الأطفال بعمل تشكيلات فنية بقطع الحبال والدوبار والأسلاك متناسقة الشكل
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثاني
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط الثاني: - أقوم بعرض بعض النماذج الفنية مصنوعة من الدوبار والحبال والأسلاك. - ثم أقوم بتوزيع بعض قطع الدوبار أو الحبال أو الأسلاك يشكل الأطفال بها أشكال مختلفة. - حيث يستطيع الطفل أن يكون تشكيلات للإنسان أو الحيوان أو طائر ... - أطلب من كل طفل أن يصف لزملائه الشكل الذي قام بتشكيله. - يمكن للأطفال لصق هذه الأشياء في قطع مبطنة من العجائن. - كذلك يمكن دهن الدبار بمزيج النشا السائل ووضعها على ورق مقوى لتجف متخذة بذلك التشكيل الذي كونه الطفل. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مصنوعة من الدوبار والحبال.			
الأدوات والخامات: ورق مقوى – مادة لاصقة – نشا سائل – حبال أو أسلاك – قطع قماش – ليف صحون ملون – خرز.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء علي أداء الطفل.			
التقويم هل تستطيع عمل بعض التشكيلات الأخرى من الحبال والدوبار والأسلاك؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يقوم الأطفال بعمل تشكيلات فنية هندسية ذات قيمة من عيدان الكبريت والشفاطات وملاعق الأيس كريم
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثالث
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الثالث:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض بعض النماذج لأعمال فنية مصنوعة من عيدان الكبريت والشفاطات وغيرها من الخامات المختلفة. - أقوم بتوزيع بعض عيدان الكبريت والشفاطات، وملاعق الآيس كريم. - أطلب من الأطفال تصوير بعض مظاهر الطبيعة فعلى سبيل المثال يمكن استخدام الشفاطات في تصوير أشعة الشمس أو في تشكيل أهرامات مختلفة الأحجام أو في تشكيل فراشات أو بعض الوجوه الآدمية أو تشكيل سمكة أو ريشة دجاجة ...... - أقوم بتوجيه الملاحظات إلى الأطفال كلما اقتضى الأمر ذلك. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مصنوعة من عيدان الكبريت والشفاطات وغيرها من الخامات المختلفة.			
الأدوات والخامات: ورق مقوى – مادة لاصقة – عيدان كبريت – شفاطات بلاستيك – ملاعق الآيس كريم.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء علي أداء الطفل.			
التقويم هل تستطيع عمل نماذج أخرى من عيدان الكبريت والشفاطات وملاعق الآيس كريم؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال استخدام شكل الدائرة في عمل تشكيلات فنية
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الرابع
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الرابع:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض نماذج لأعمال فنية توضح النشاط الذي يقوم الأطفال بتنفيذه لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بتوزيع ورقة رسم لكل طفل مرسوم عليها شكل حيوان مثل الزرافة، أو سلحفاة، أو نمر، أو طائر، أو فراشة، أو ثعبان ...... - أوفر كمية من الدوائر الملونة من القص واللصق. - يقوم الطفل بلصق هذه الدوائر في جسم الحيوان أو الطائر. - يتضح للطفل من ذلك أهمية استخدام البقع في تشكيل أجسام بعض حيوانات البيئة. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: ورق رسم – دوائر ملونة من القص واللصق.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل عن طريق كلمات المدح والثناء على أداء الطفل.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط مرة أخرى؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال التعرف على الشكل المتناسب والمتناسق في حجمه وكذلك ملئ هذا الشكل بملامس فنية متعددة
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الخامس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الخامس:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض نماذج لأعمال فنية توضح النشاط الذي يقوم به الطفل لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بتوزيع ورق مقوى على الأطفال مرسوم عليه رقم حسابي ويكون الرقم واضح في شكله ومتناسب في حجمه. - يتم قص الرقم الحسابي للطفل بمساعدة الباحثة. - يقوم الطفل بعمل بعض التصميمات على سطح الرقم الحسابي باستخدام الملامس المختلفة من دوائر ونقط وغيرها من الملامس المتنوعة التي أقوم بتوضيحها للطفل. - يمكن استخدام الألوان بعد ذلك لتلوين تلك التصميمات. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: ورق رسم – دوائر ملونة من القص واللصق.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار نفس النشاط مع رقم حسابي آخر؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال تمييز شكل كل من الدائرة والمثلث والمربع والمستطيل
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السادس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط السادس: - أقوم بعرض بعض النماذج الفنية التي توضح النشاط الذي سيقوم به الطفل لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - أقوم بإعطاء الأطفال أشكال هندسية (دائرة – مثلث – مربع – مستطيل). - يقوم كل طفل بتحديد حواف الشكل الذي اختاره بالقلم الملون. - يقوم الطفل بعد ذلك بدهن سطح الشكل بالصمغ بواسطة الفرشاة. - يقوم الطفل بنثر الرمال فوق السطح المدهون بالمنخل فتلصق الرمال على السطح المصمغ. - يترك الشكل إلى أن يجف ثم تنثر الرمال الزائدة العالقة بالرسم. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – أشكال هندسية (مثلث – دائرة – مربع – مستطيل) ألوان – رمال ملونة.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم ما هي الأشكال الهندسية التي قمت باستخدامها في النشاط؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية	
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للشكل	
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال معرفة عدد أضـلاع الأشـكال الهندسـية (المربع – المستطيل – المثلث)	
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السابع	
الزمن	:	مقابلة واحدة	
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة	

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط السابع: - أقوم بعمل بعض النماذج التوضيحية التي توضح النشـاط الذي سيقوم الطفل بتنفيذه. - ثم أقوم بإعداد قطع خشبية تماثل جذع الشجرة، تلصق على ورق مقوى أخضر اللون. - يتم توزيع أشكال هندسية مختلفة (مربع – مستطيل – مثلث – دائرة) على الأطفال من ورق الكانسون. - يقوم الأطفال برسم وقص شكل ورقة الشـجرة مـن ورق الكانسون الأخضر ثم ترقيمه بأرقام مـن ١-٤ بمسـاعدة الباحثة. - تعلق الأشكال الهندسية على جذع الشجرة بالتوالي، ويطلب من الأطفال وضع ورقة الشجر في أركان كل شكل بحيث يصبح (أربعة من أوراق الشجر للمربع والمستطيل – ثلاثة للمثلث – لا شئ للدائرة) - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيـز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – قطع خشبية – ورق كانسون – مقصات.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المـادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم كم ركن يحتويه كل من (المثلث المربع – الدائرة – المثلث)؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يتعرف الأطفال على الأحجام المختلفة (الكبير – المتوسط – الصغير)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الأول
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الأول:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض بعض النماذج التي توضح النشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال بعد ذلك. - ثم أقوم بتوزيع بعض الخامات المختلفة على الأطفال. - أطلب منهم أن يقوموا بعمل نماذج مختلفة لأشكال الطيور والحيوانات والأسماك من تلك الخامات المختلفة، كما أطلب منهم مراعاة النسبة والحجم في العمل الفني. - ثم يقوموا بلصق هذه الخامات مع بعضها البعض في صورة مجسمة. - يقوم الأطفال بعمل ثلاث أحجام مختلفة أو شكل واحد بحيث يوضح مرة الحجم الكبير ومرة الحجم الصغير ومرة أخرى الحجم المتوسط. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: - بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة تتسم بالتفاوت في الحجم (كبير – متوسط – صغير). - أوضح لهم أمثلة للتفاوت في الحجم كما في مظاهر الطبيعة.			
الأدوات والخامات: جلد – خيوط مختلفة السمك – قطع بلاستيك – خرز – قطع من الصوف – قطن – مادة لاصقة.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط مرة أخرى؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يميز ويقارن الأطفال الأحجام المختلفة (الكبير – المتوسط– الصغير)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثاني
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الثاني:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض نموذج يوضح النشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال بعد ذلك. - ثم أقوم بتوزيع نماذج لمجسمات هندسية بأحجام مختلفة (صغير – متوسط – كبير) وتتميز هذه المجسمات بنعومة سطحها الداخلي وإمكانية فكها (إعداد الباحثة). - يقوم الأطفال بملء المجسمات بالصلصال ثم يتم فك هذه المجسمات بعد ذلك لإخراج الشكل النهائي. - يقارن الطفل الأحجام المختلفة التي أمامه فيلاحظ أن هناك (حجم صغير – متوسط – كبير). - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة تتسم بالتفاوت فى الحجم (كبير – متوسط – صغير).			
الأدوات والخامات: قطع صلصال مجسمات خشبية من تصميم الباحثة.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم ما هي الأحجام التي قمت بعملها في النشاط؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال معرفة الأحجام المختلفة (الكبير – المتوسط – الصغير) والأطوال المختلفة (طويل – قصر)، والأشكال المختلفة (سمين – رفيع)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الثالث
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الثالث:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعمل نموذج يوضح النشاط الذي سأطلب من الأطفال تنفيذه وذلك لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بقص شريحة إسفنجية بمساحات مختلفة ويقوم الأطفال بلصق الشرائح ذات المساحات المتساوية لتكوين مكعبات – متوازيات مستطيلات – أهرام مدرجة وذلك بأحجام مختلفة (صغير – متوسط – كبير) وأطوال مختلفة (طويل – قصير) وأشكال مختلفة (سمين – رفيع). - ولتوعية الطفل بأن الحجم الكبير له مساحة سطحية كبيرة مقارنة بالحجم الأصغر والمتوسط يقوم الأطفال بتغطية الأحجام والأطوال والأشكال المختلفة التي قاموا بعملها بالخرز الملون بحيث يوضع كيس خرز صغير أمام الحجم الصغير وكيس كبير أمام الحجم الكبير وأخر متوسط أمام الحجم المتوسط وهكذا مع الأطوال والأشكال المختلفة. - أنهي المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة تتسم بالتفاوت فى الحجم (كبير – متوسط – صغير) وفى الطول (الطويل – القصير) والشكل (السمين – الرفيع).			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – قطع إسفنج مختلفة السمك – خرز ملون.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط بأجحام وأطوال وأشكال مختلفة؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يميز الأطفال الأحجام المختلفة (الكبير- المتوسط -الصغير)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الرابع
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط الرابع:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعمل نموذج توضيحي للنشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال وذلك لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بتوفير ثلاثة أشكال من البلاستيك أو الألومنيوم بأحجام مختلفة. - يقوم الطفل بالرسم حول تلك الأشكال بالألوان الفلوماستر على ورق كانسون. - يستطيع الطفل بعد إنهاء ذلك النشاط رؤية الثلاثة أشكال في ورقة واحدة بأحجامها المختلفة (كبير – متوسط صغير). - يمكن للطفل أن يضع صمغ على تلك الأشكال التي قام بتحديدها ثم نثر كمية من الخرز عليها. - أنهي المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة تتسم بالتفاوت في الحجم (كبير – متوسط – صغير).			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – أشكال متنوعة من البلاستيك أو الألومنيوم ذات أحجام مختلفة – ألوان فلوماستر – خرز.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط مرة أخرى؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الطفل تمييز الأحجام (الكبير-المتوسط-الصغير) والأطول (طويل-قصير) والأشكال المختلفة (السمين- الرفيع)
تسلسل المقابلات	:	اللقاء الخامس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط الخامس: - أقوم بعمل نموذج توضيحي للنشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال وذلك لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أقوم بتوزيع ثلاثة أوراق لكل طفل، وتحتوى كل ورقة على ثلاثة أشكال بأحجام مختلفة (كبير – متوسط – صغير)، وأطوال مختلفة (طويل – قصير) وأشكال مختلفة (سمين – رفيع). - أسأل الطفل في المرة الأولى مثلا عن أين الحجم الكبير؟ - عند إجابة الطفل الإجابة الصحيحة يقوم بملء الشكل بالصمغ ثم يقوم بنثر كمية من الرمل فوق الشكل المصمغ. - تكرر هذه التجربة في باقي الأحجام وكذلك في الأطوال والأشكال المختلفة كما في المثال السابق. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة تتسم بالتفاوت في الحجم (كبير – متوسط – صغير) وفى الطول (طويل – قصير) وفى الشكل (السمين – الرفيع).			
الأدوات والخامات: مادة لاصقة – كمية من الرمال- ورقة تحتوى على بعض الرسوم المختلفة الطول والحجم والشكل.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط بأحجام وأطوال وأشكال مختلفة؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال معرفة وتحديد الأشكال المتدرجة الحجم
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السادس
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

محتوى النشاط السادس:	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
- أقوم بعرض نموذج توضيحي للنشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أعطى الأطفال مجموعة من المكعبات المتدرجة في الحجم. - يقوم الطفل بتلوين المكعبات أو رسم أشكال عليها. - يطلب من الأطفال ترتيب المكعبات بشكل متدرج من الأكبر يعلوه المتوسط فالأصغر. - يقوم الأطفال بتثبيت المكعبات على ورق مقوى. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي لكل طفل.			
الوسائل التعليمية: بعض نماذج لأعمال فنية مجسمة توضح ذلك النشاط.			
الأدوات والخامات: مجموعة من المكعبات متدرجة الحجم – ألوان – مادة لاصقة – ورق مقوى.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط مرة أخرى بأحجام مختلفة؟			

نوع النشاط	:	أشغال فنية
الهدف العام	:	تنمية الإدراك البصري للحجم
الهدف السلوكي	:	أن يستطيع الأطفال ترتيب الأشكال في تدرج من الأكبر فالمتوسط فالأصغر مع ملاحظة أنها تعطي شكلاً متناسقاً
تسلسل المقابلات	:	اللقاء السابع
الزمن	:	مقابلة واحدة
مدة المقابلة	:	٤٥ دقيقة متصلة

	ملائم	غير ملائم	ملاحظات
محتوى النشاط السابع: - أقوم بعمل نموذج توضيحي للنشاط الذي سأطلب تنفيذه من الأطفال لتقريب الفكرة إلى أذهانهم. - ثم أعطى ثلاثة أهرامات متدرجة الحجم لكل طفل. - يقوم الأطفال بتلوينها أو بطباعة رموز فرعونية عليها. - يطلب من الأطفال ترتيب الأهرامات لمحاكاة منظر أهرامات الجيزة المتدرجة من الأكبر فالمتوسط فالأصغر. - يقوموا بتثبيتها على ورق مقوى بواسطة المادة اللاصقة. - أنهى المقابلة وأجعلهم ينظفوا المكان ثم أقوم بعملية تعزيز إيجابي لكل طفل.			
الوسائل التعليمية: عرض بعض الصور لأهرامات الجيزة			
الأدوات والخامات: أهرامات متدرجة الحجم – ألوان – اصطمبة فرعوني – مادة لاصقة – ورق مقوى.			
التعزيز التعزيز هنا هو التشجيع الدائم أثناء العمل مع التشجيع المادي كتوزيع قطع حلوى وشكولاته على الأطفال.			
التقويم هل تستطيع تكرار النشاط مرة أخرى بأحجام متدرجة؟			

ملحق رقم (٦)
صور لبعض الأعمال والأنشطة
التي قام بها التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة الفنية
لبرنامج المهارات اليدوية والفنية

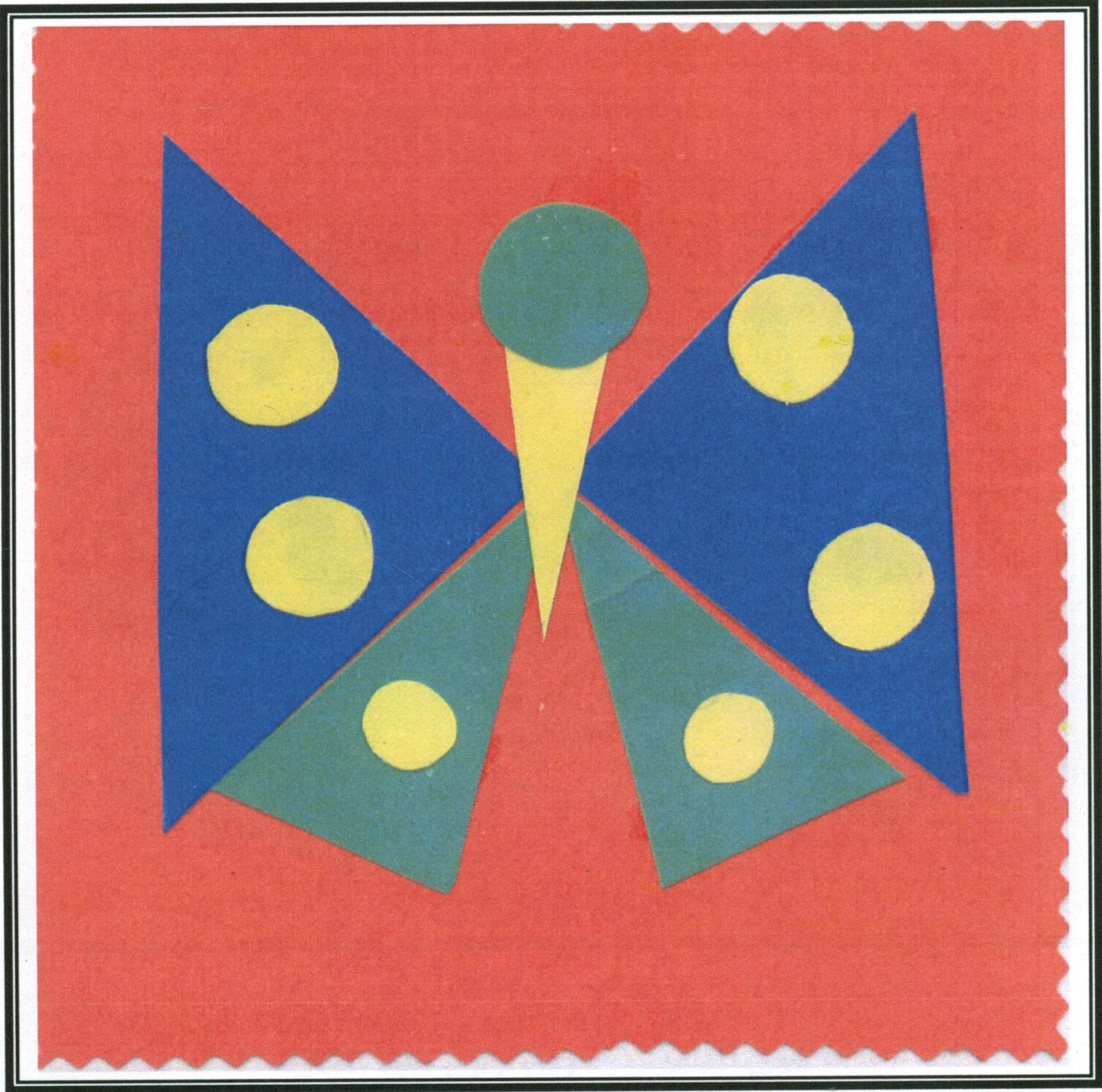
** ملحق رقم (٦) **

الطريقة التنفيذية التي تم بها تطبيق برنامج الأنشطة الفنية على عينة الدراسة

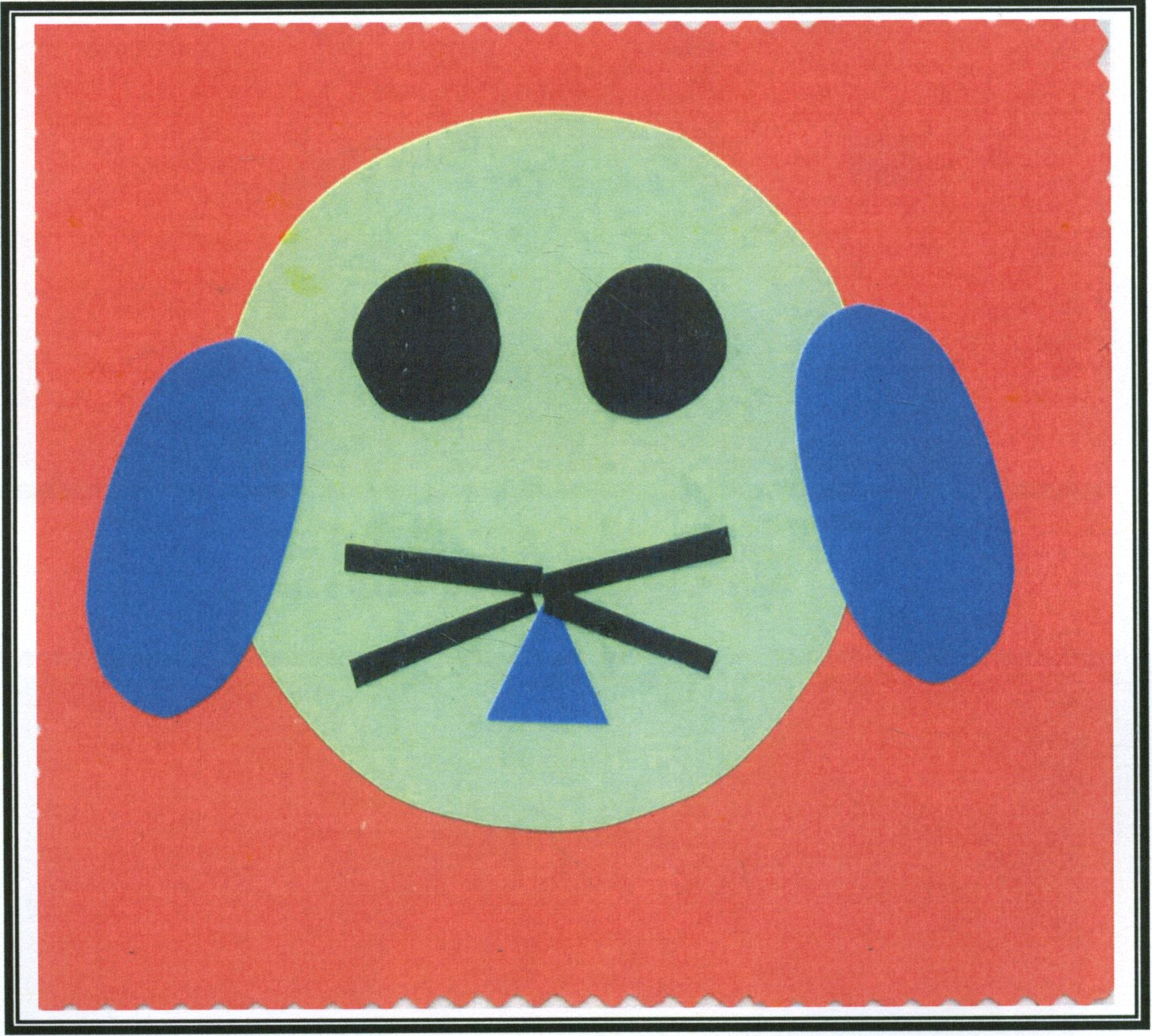
- عرض لبعض النماذج التوضيحية للأنشطة لتقريب الفكـــرة إلـــى أذهان التلاميذ.

- صور لبعض الأعمال والأنشطة التي قام بها التلاميذ.

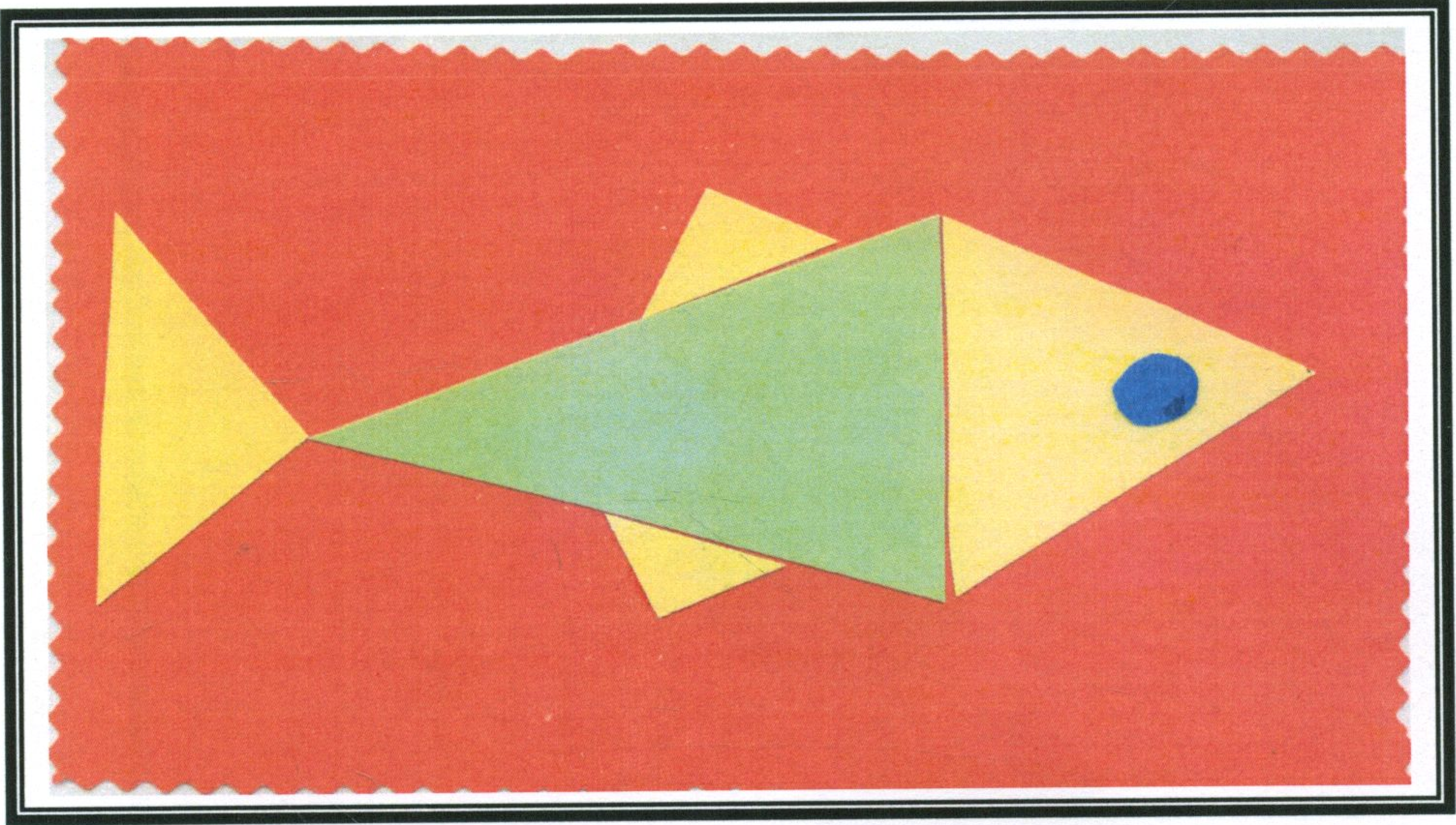
نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للون
يتعرف الأطفال من خلاله على الألوان الأساسية والثانوية



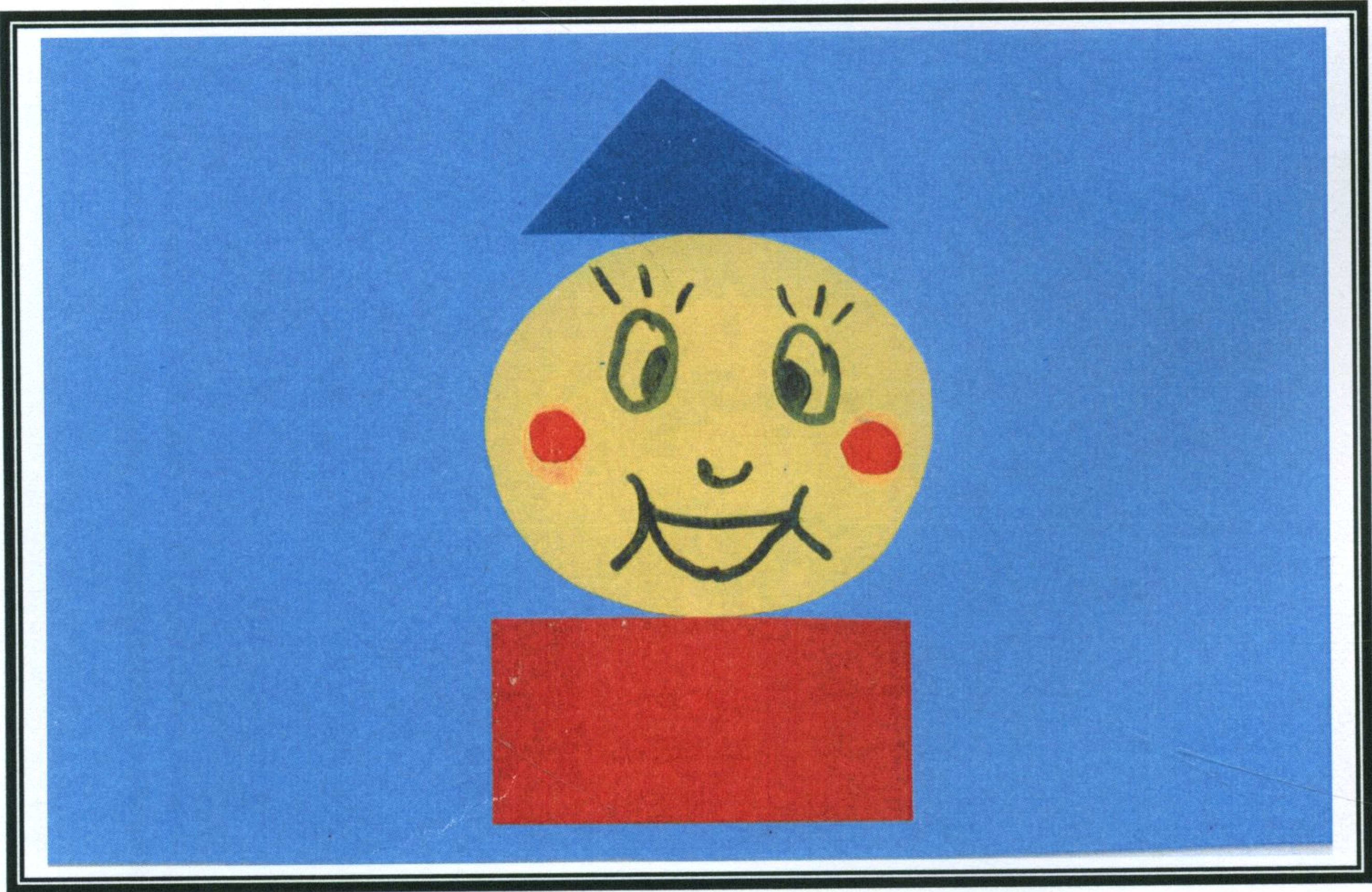
نماذج لأشكال الطيور والحيوانات والأسماك بالأشكال الهندسية



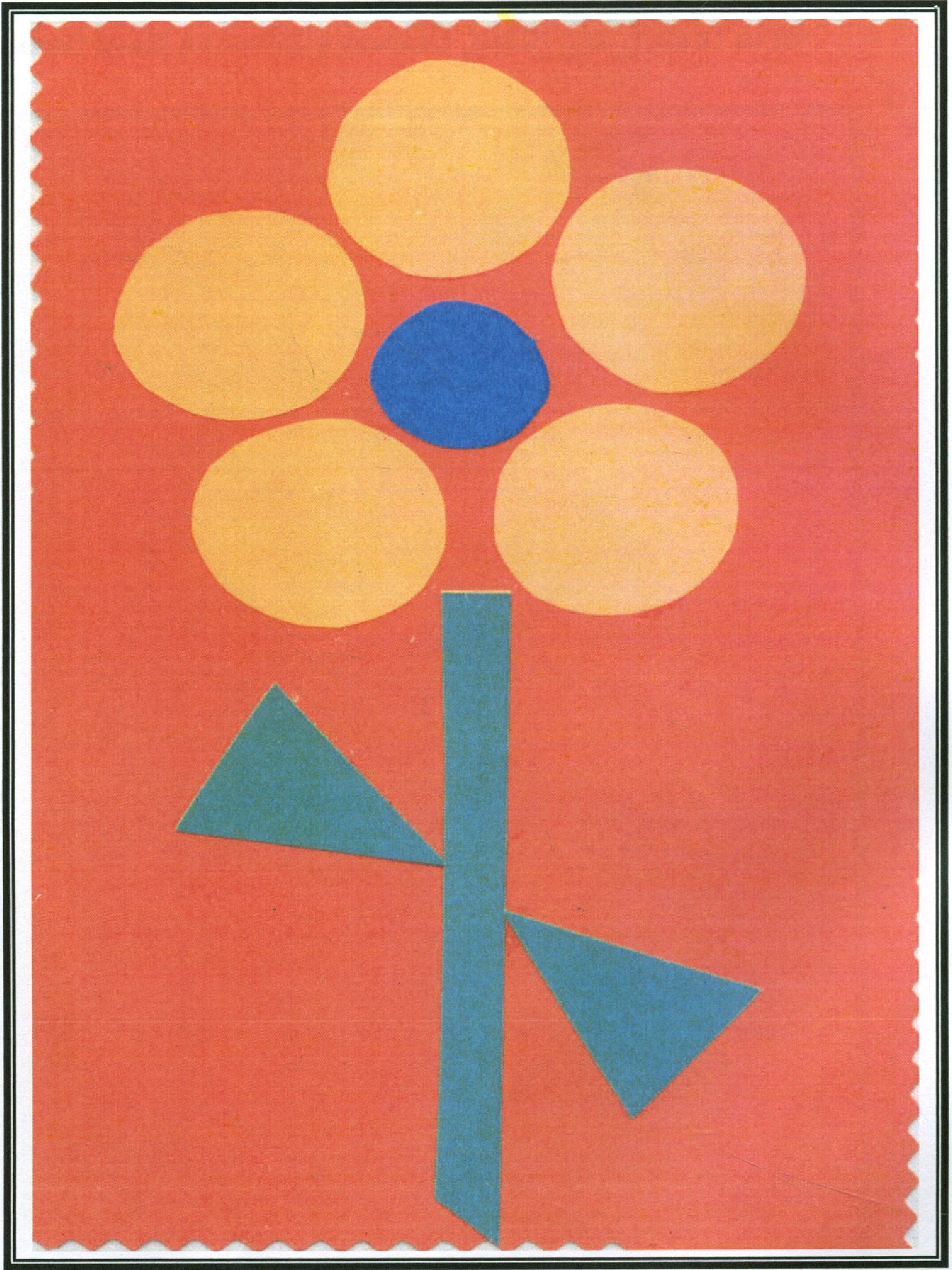
عمل التلميذة: شروق طارق عبد السلام



عمل التلميذ: محمد معتز محمد

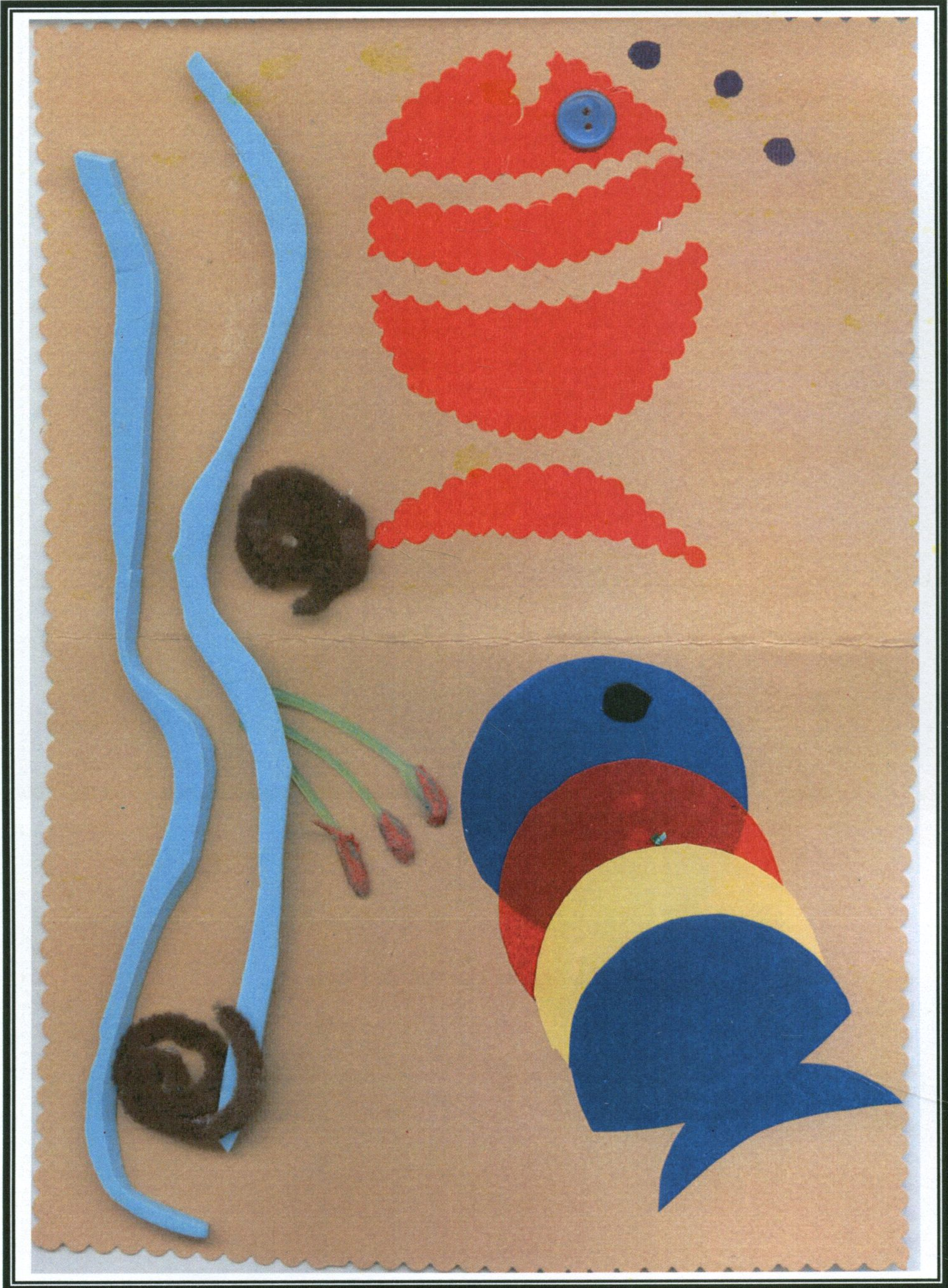


عمل التلميذ: أسامة عبد الجابر



عمل التلميذة: كرستينا ماهر

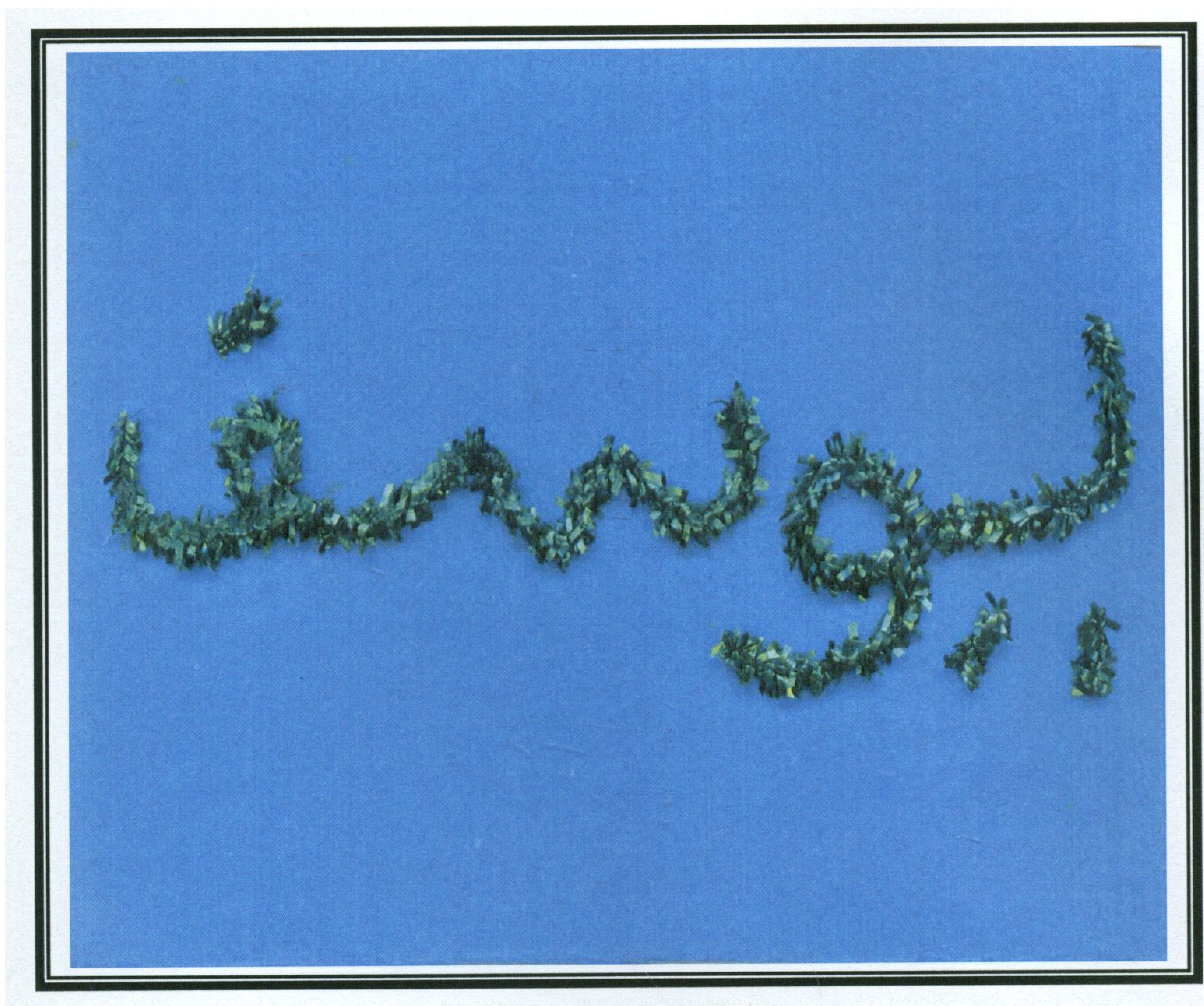
نموذج للبيئة البحرية لتنمية الإدراك البصري للون يتعرف من خلاله الأطفال على الألوان المتناسقة والمتآلفة مع بعضها البعض

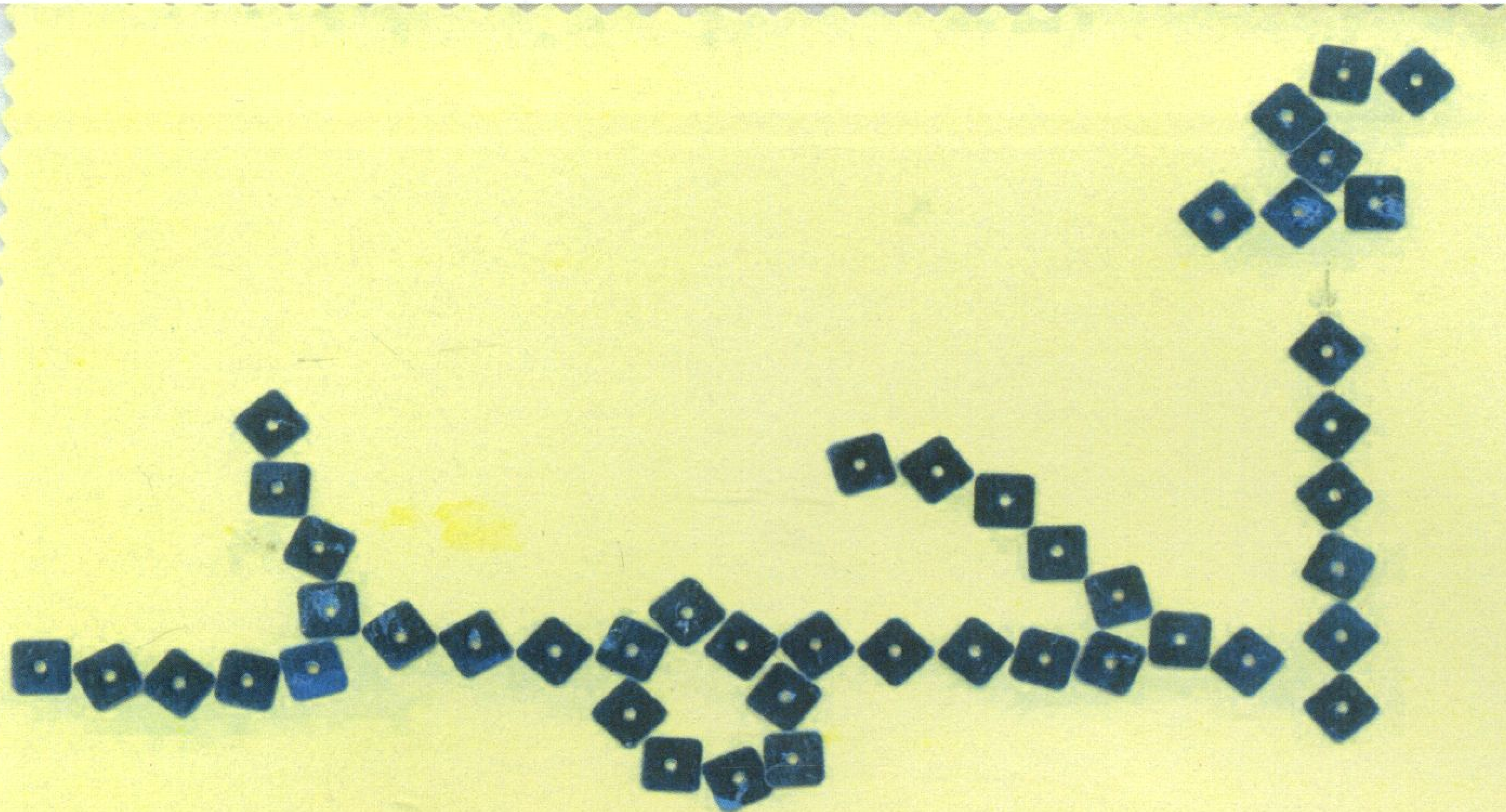




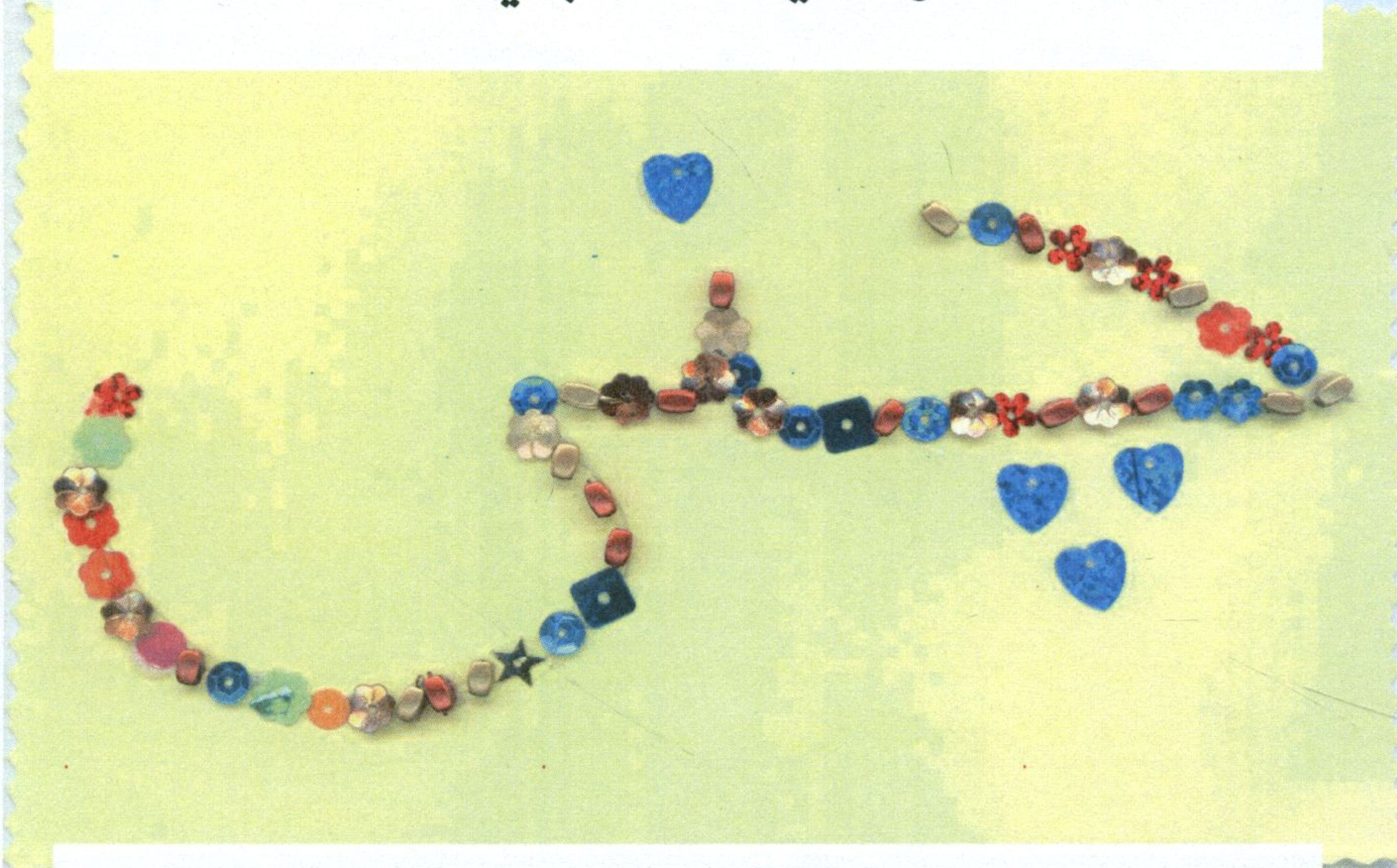
عمل التلميذة: رشا محمد احمد

نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للون





عمل التلميذ : أحمد مجدي أحمد



عمل التلميذة : سلمى منصور محمد

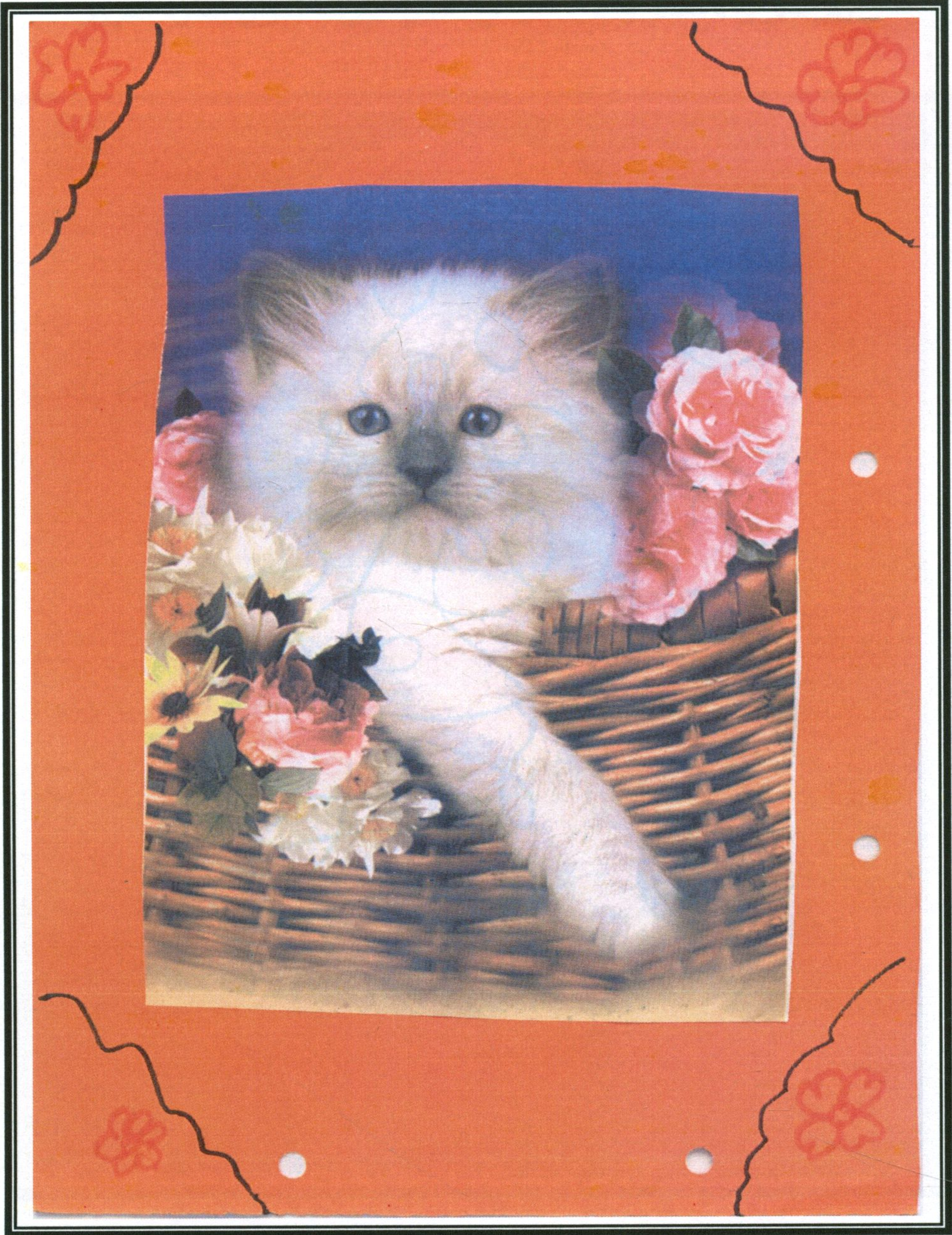
نشاط تنمية الإدراك البصري للون
حيث يميز الأطفال الألوان المختلفة من خلال الصور والمجلات الملونة



عمل التلميذ: بلال فوزي سليمان

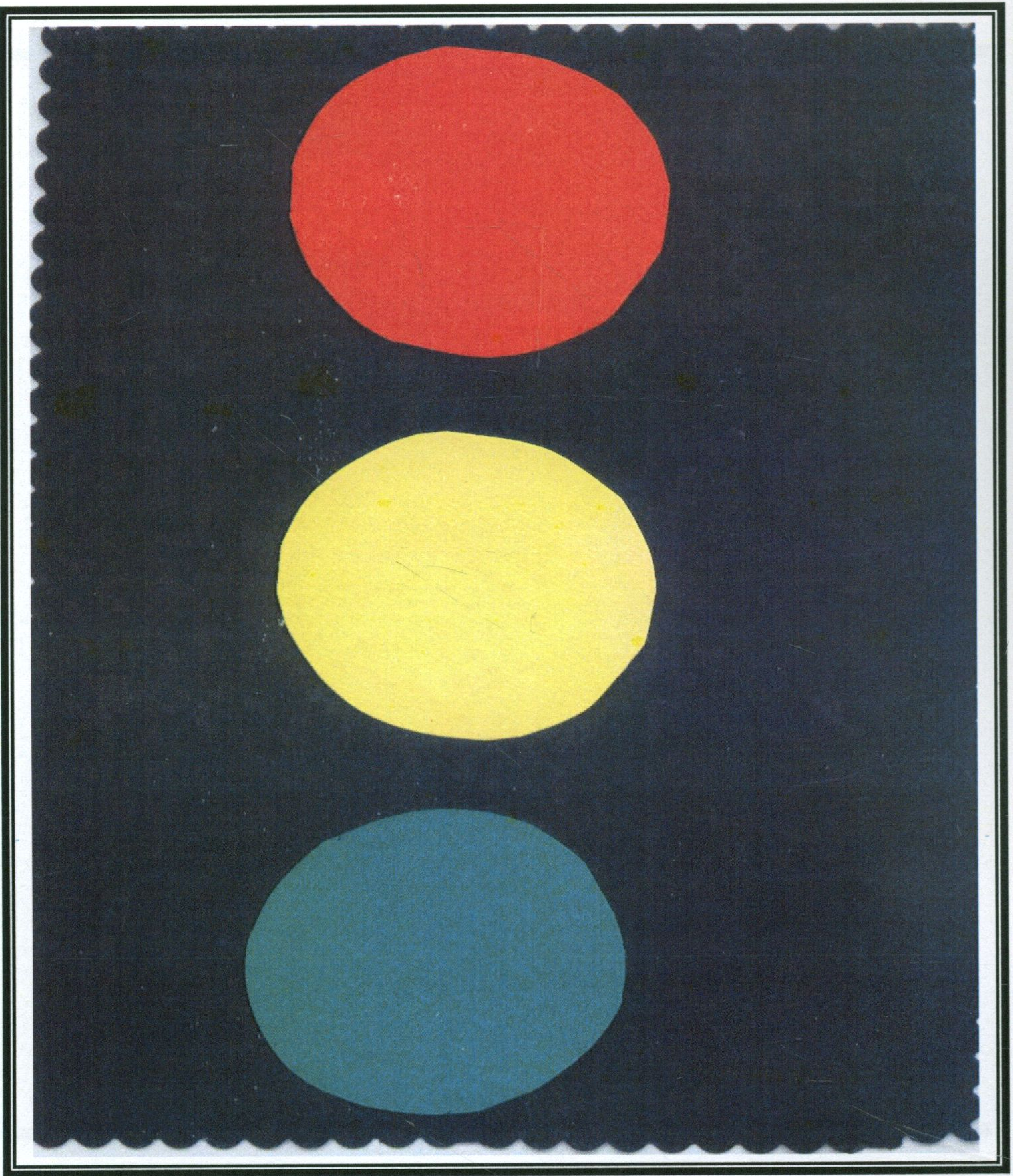


عمل التلميذ: إيهاب مصطفى السيد



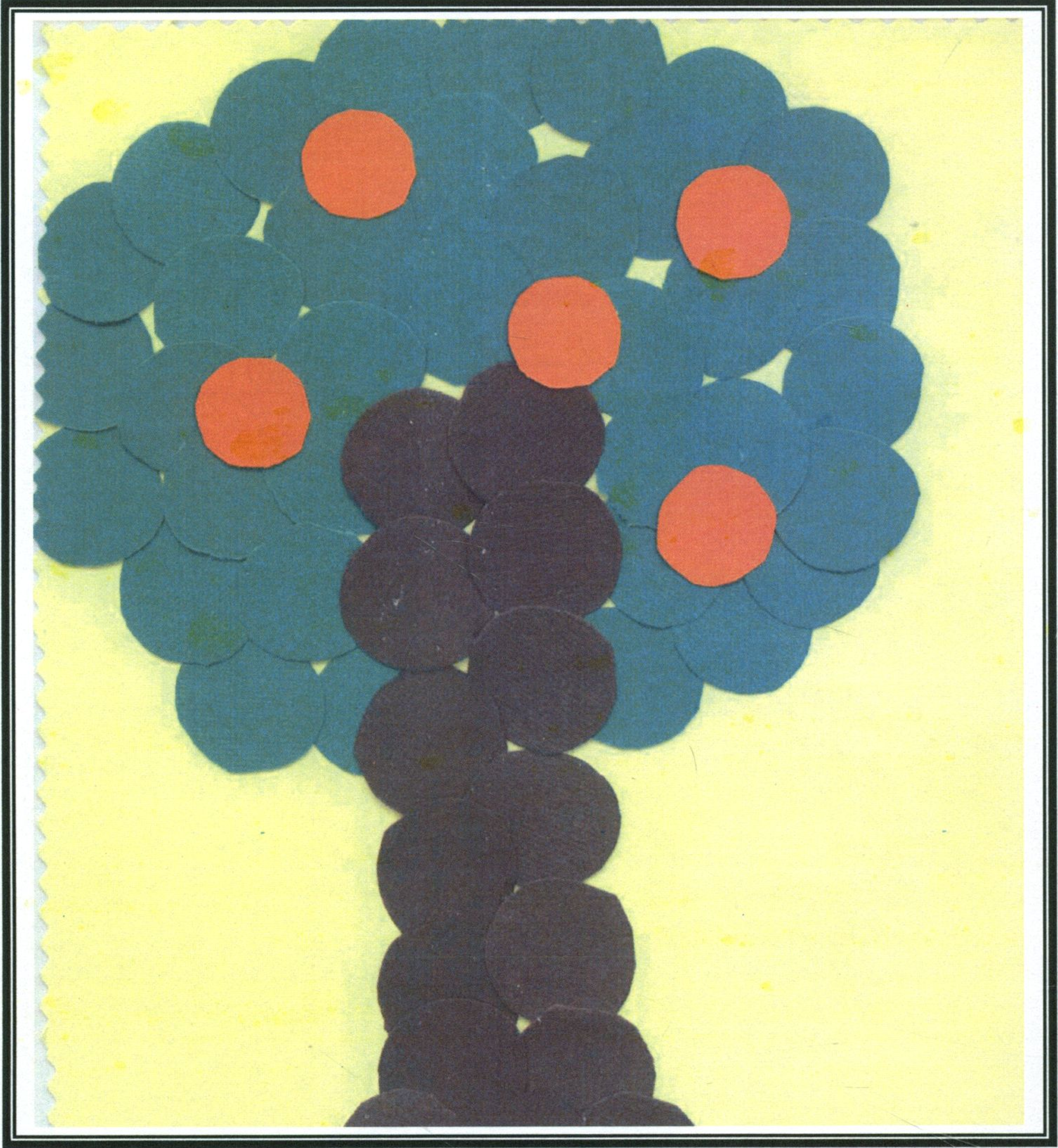
عمل التلميذة: عبير عبد اللطيف

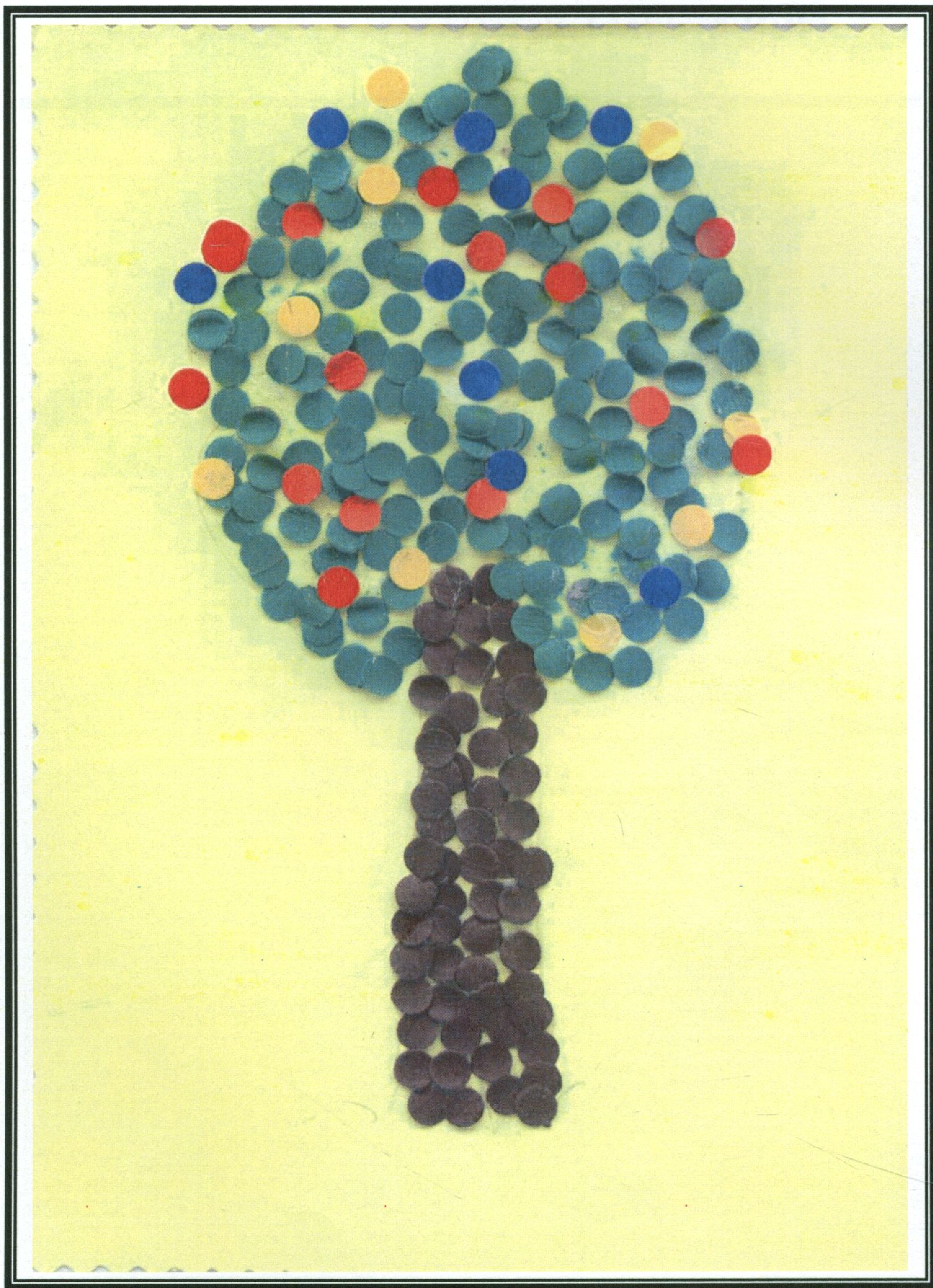
نشاط لتنمية الإدراك البصري للون بأن يميز الأطفال اللون الأحمر والأصفر والأخضر من خلال معرفة ألوان إشارة المرور



عمل التلميذ: مدحت عادل عبد الوهاب

نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للون
بأن يميز الأطفال اللون الأحمر والأزرق والأصفر والأخضر





عمل التلميذة: مروة خليل محمد علي

نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للون بأن يوظف التلميذ الألوان في طباعة أشياء مفيدة توجد في البيئة من حوله





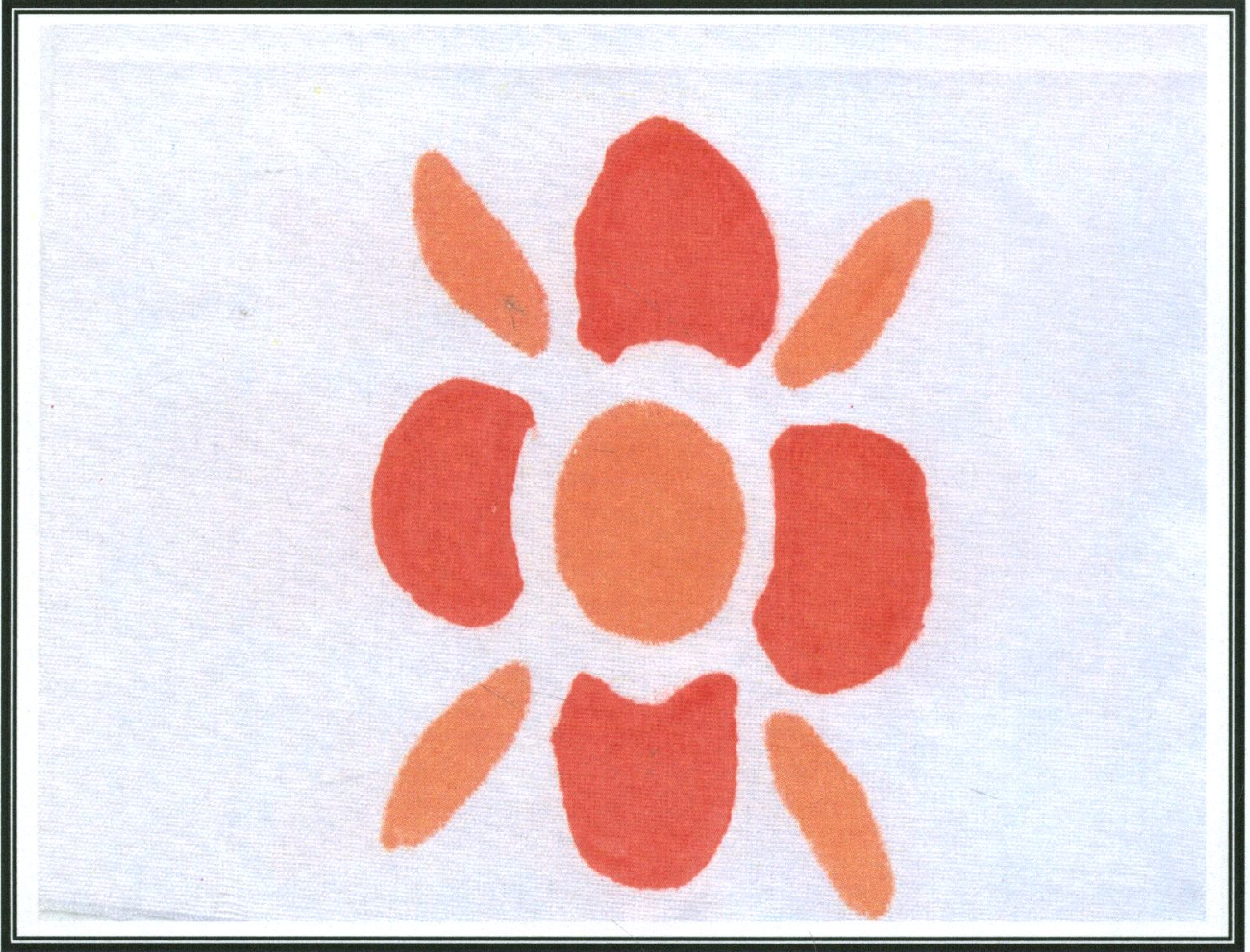
عمل التلميذة: إسراء سامي علي



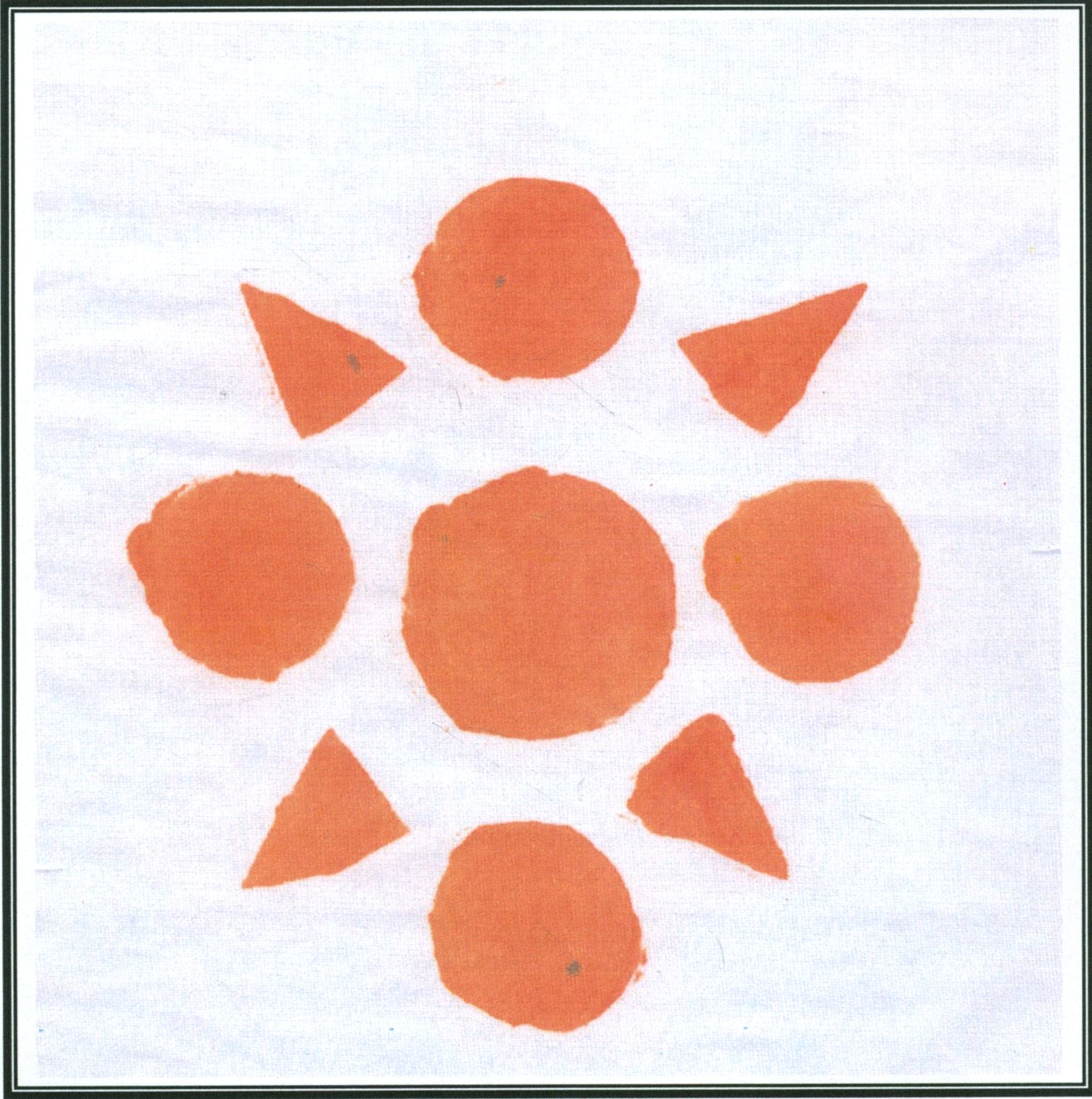
عمل التلميذة: مريم حسب الله



عمل التلميذ: أحمد محسن



عمل التلميذة: مارينا مجدي

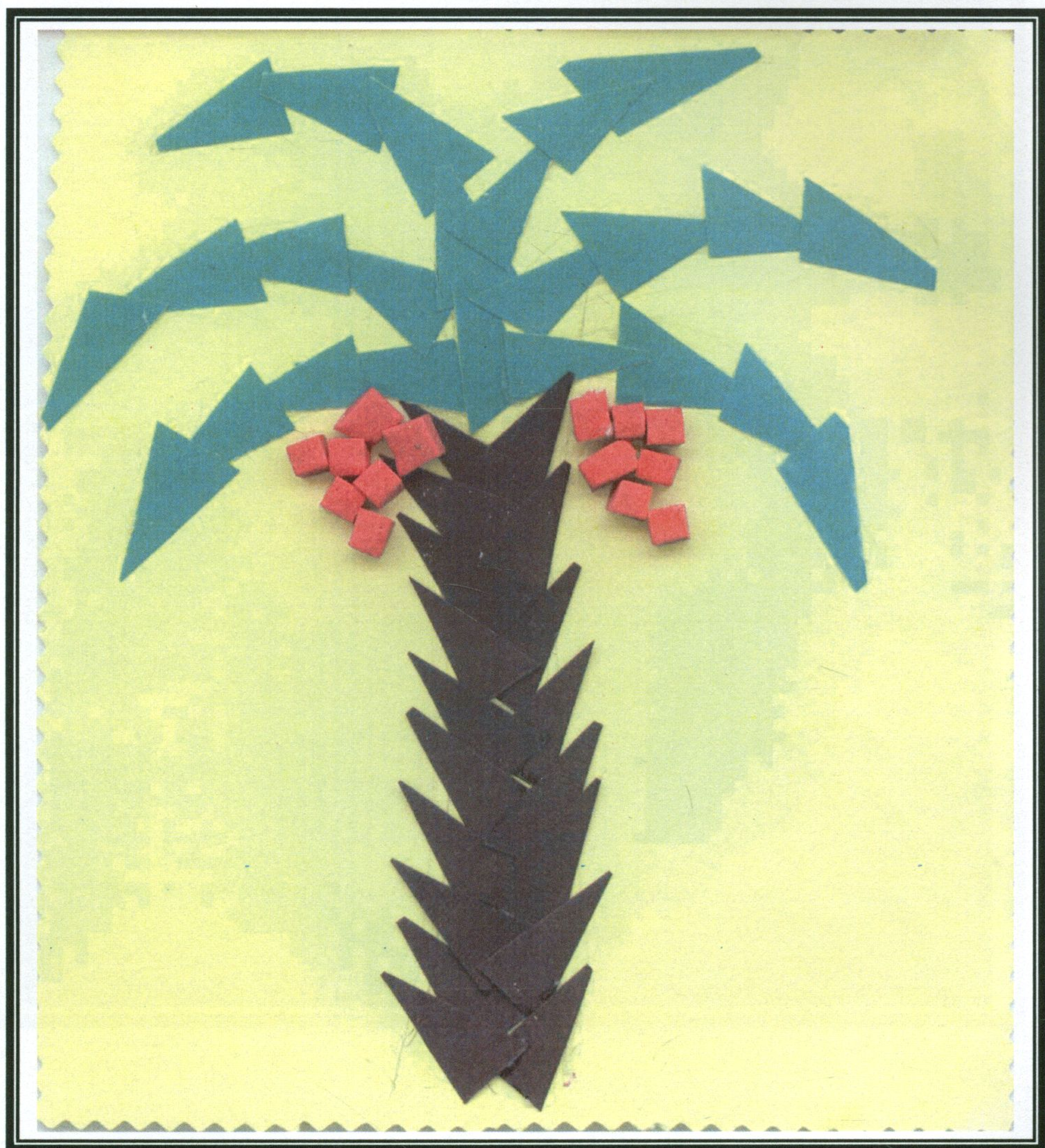


عمل التلميذة: نهال أحمد عبد الفتاح

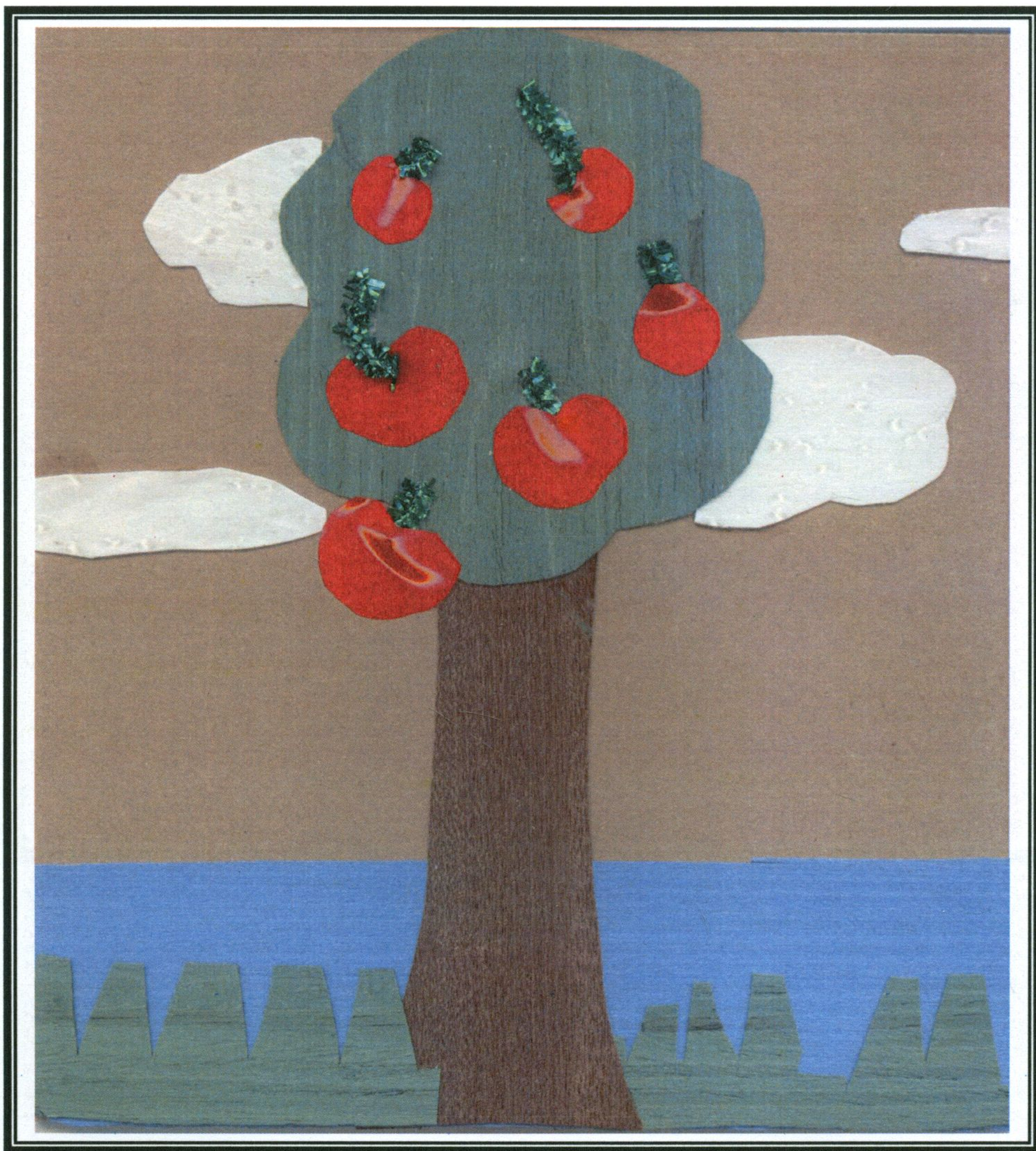


عمل التلميذ: بلال فوزي سليمان

نشاط لتنمية الإدراك البصري للشكل بأن يتعرف الأطفال على الخامات المختلفة التي يمكن أن تتناسب وتتآلف مع بعضها البعض



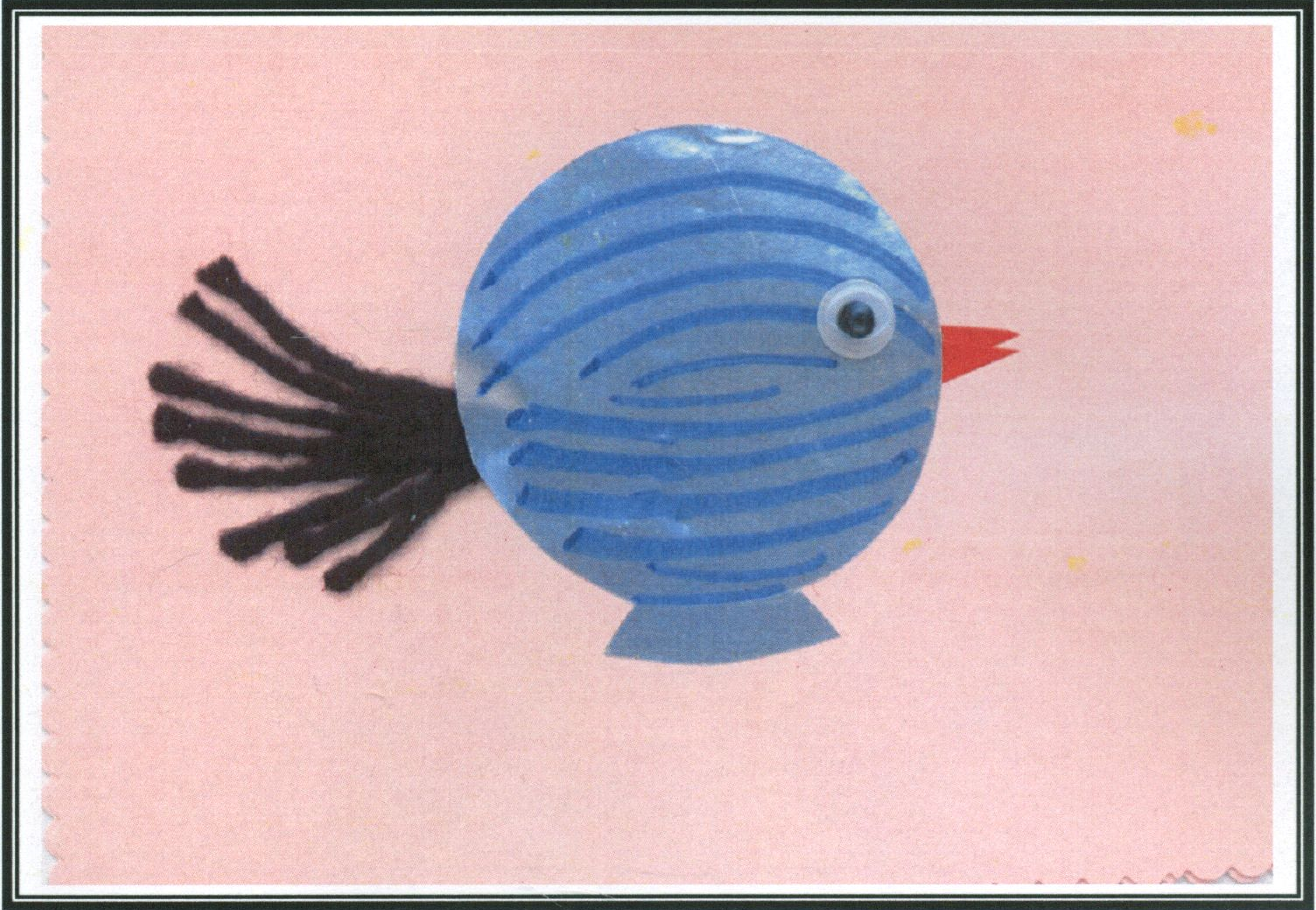
عمل التلميذة: إسراء فتحي أحمد



عمل التلميذة: رشا محمد أحمد



عمل التلميذة: آية رجب عبد الفتاح

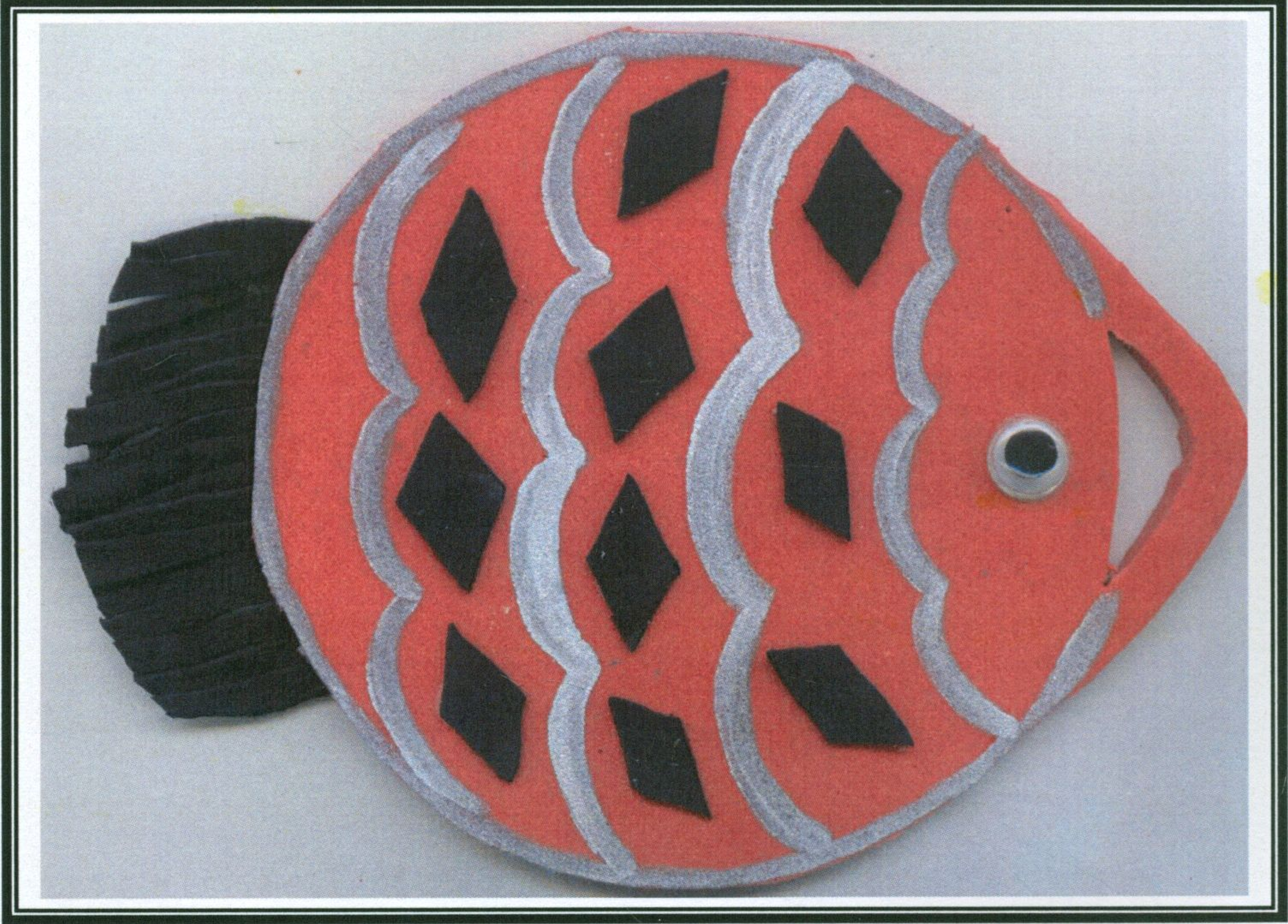


عمل التلميذ: محمد معتز محمد



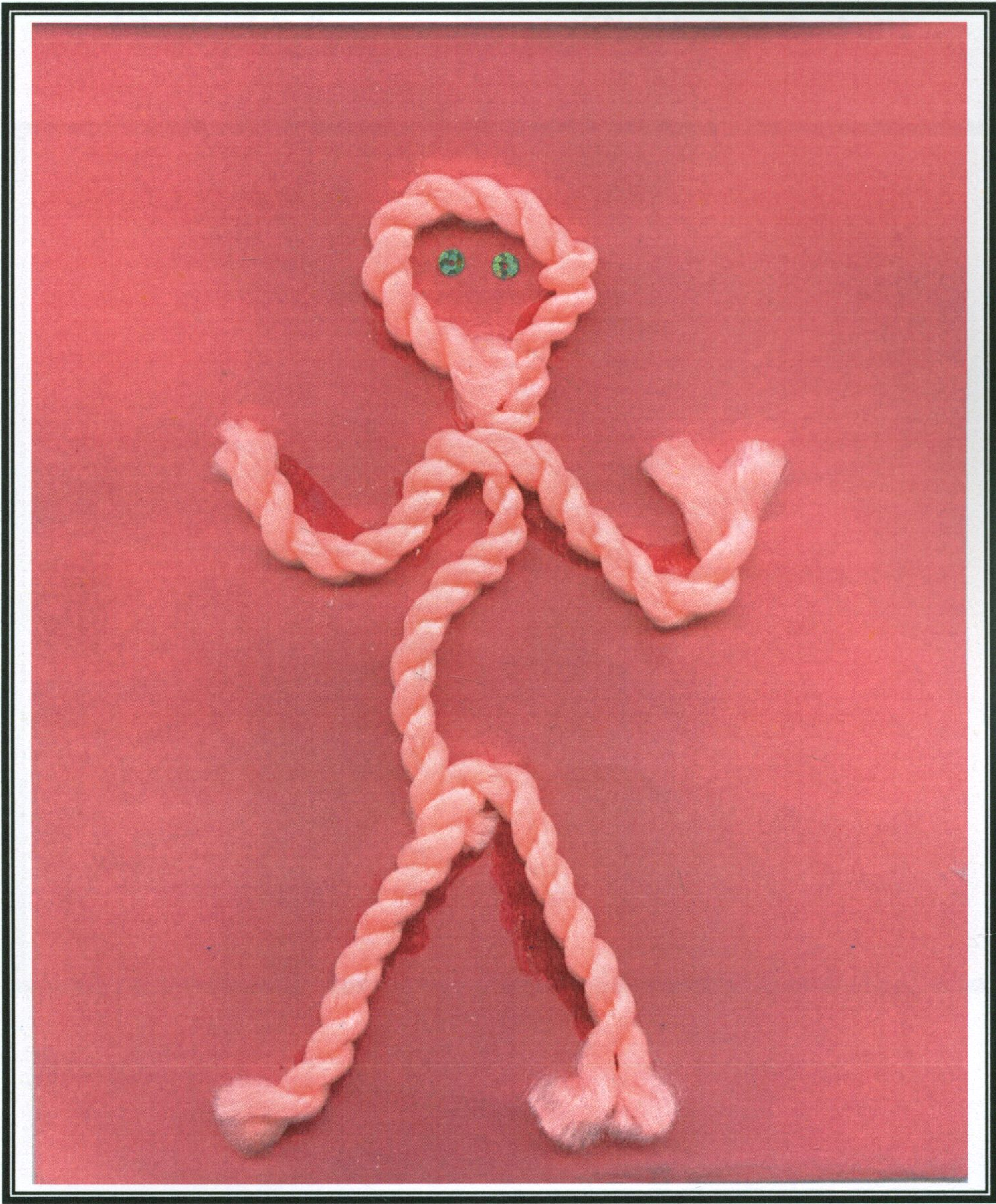
عمل التلميذة: نهال أحمد عبد الفتاح

نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للشكل بأن يقوم التلاميذ بعمل تشكيلات فنية بقطع من الدوبار والأسلاك والحبال والخامات المختلفة



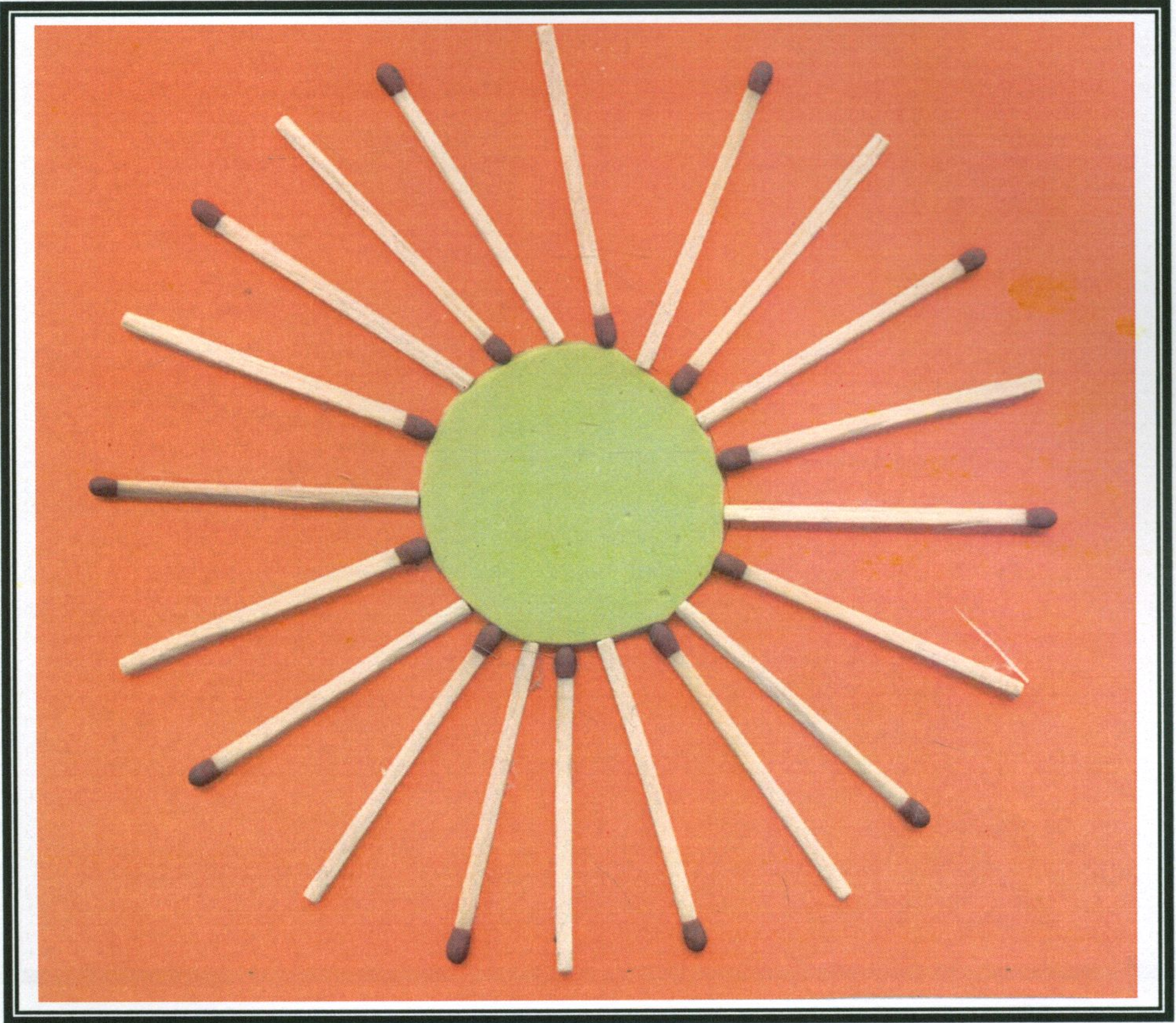


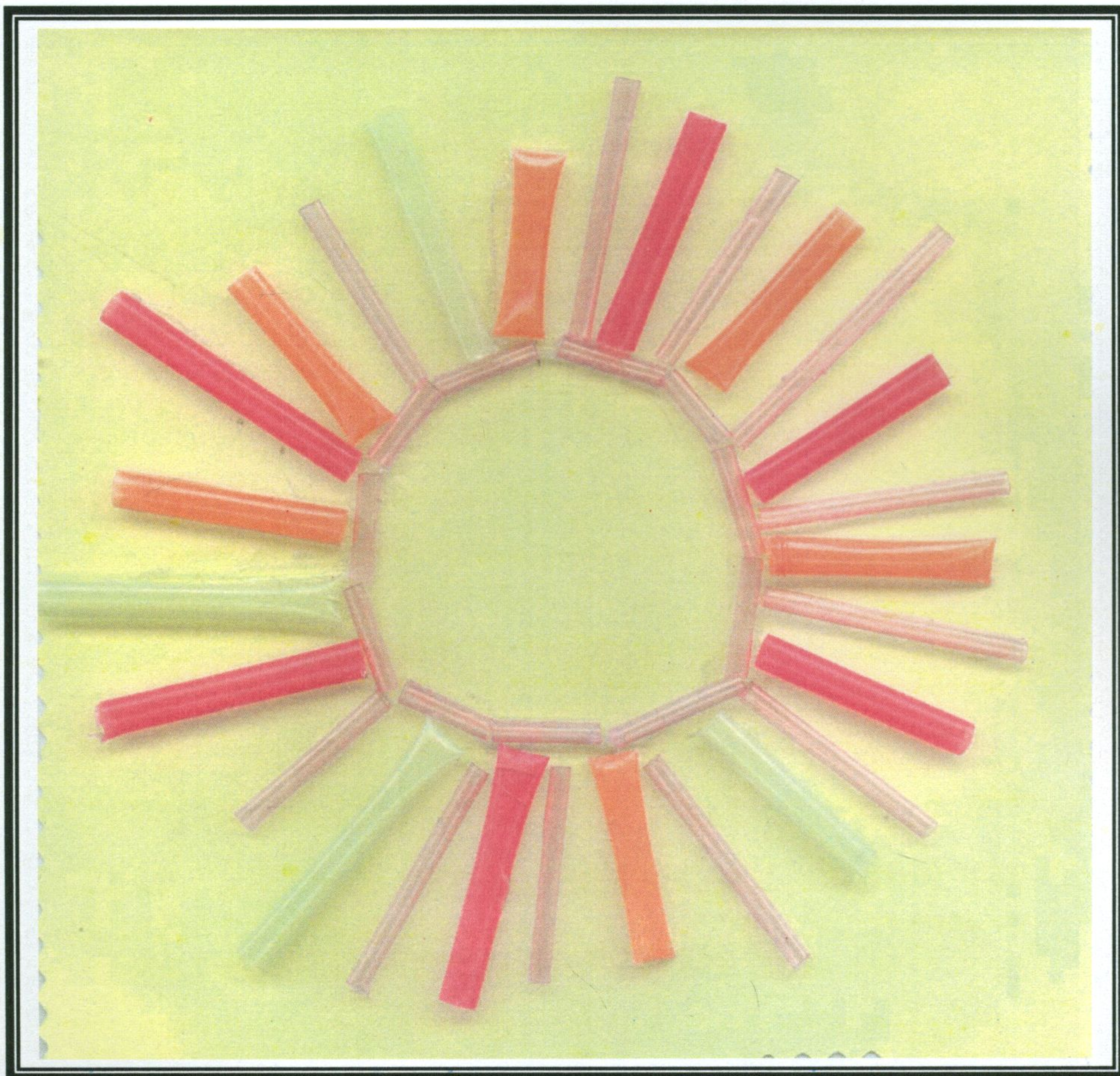
عمل التلميذ: أسامة عبد الجابر



عمل التلميذ: مدحت عادل عبد الوهاب

نموذج لتشكيلات فنية هندسية
ذات قيمة من عيدان الكبريت والشفاطات والخامات المختلفة



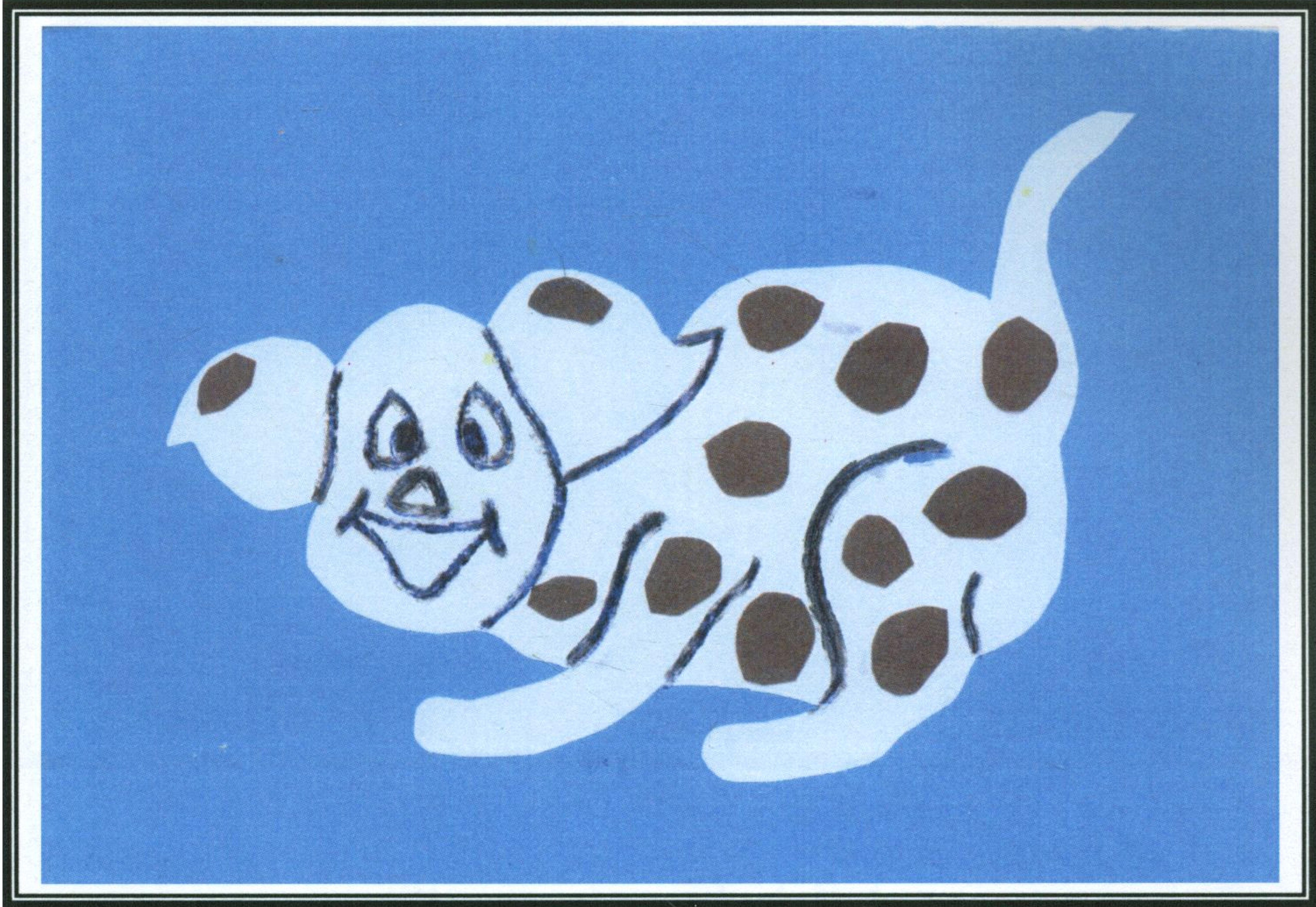


عمل التلميذ: إيهاب مصطفى السيد

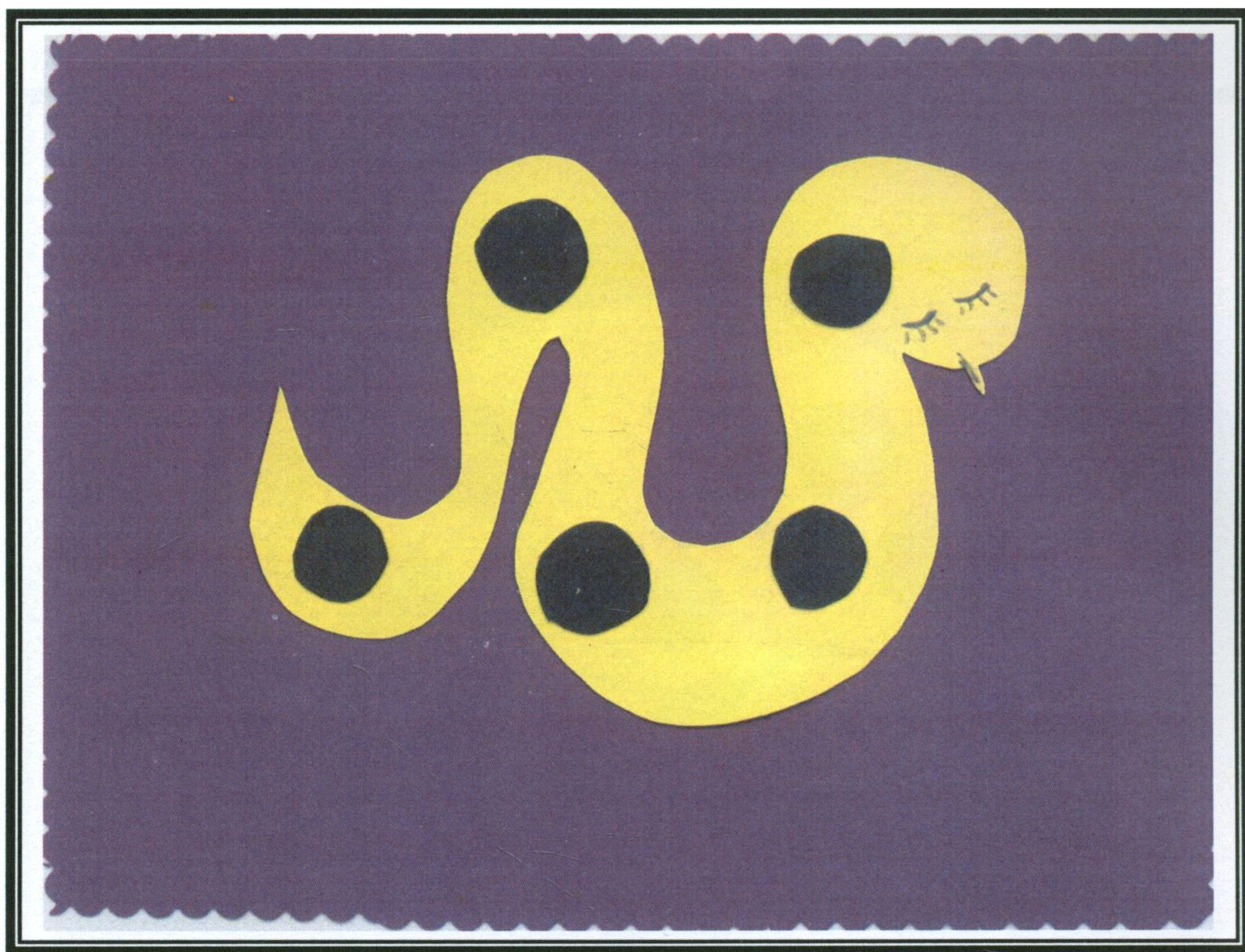


عمل التلميذة: نهال أحمد عبد الفتاح

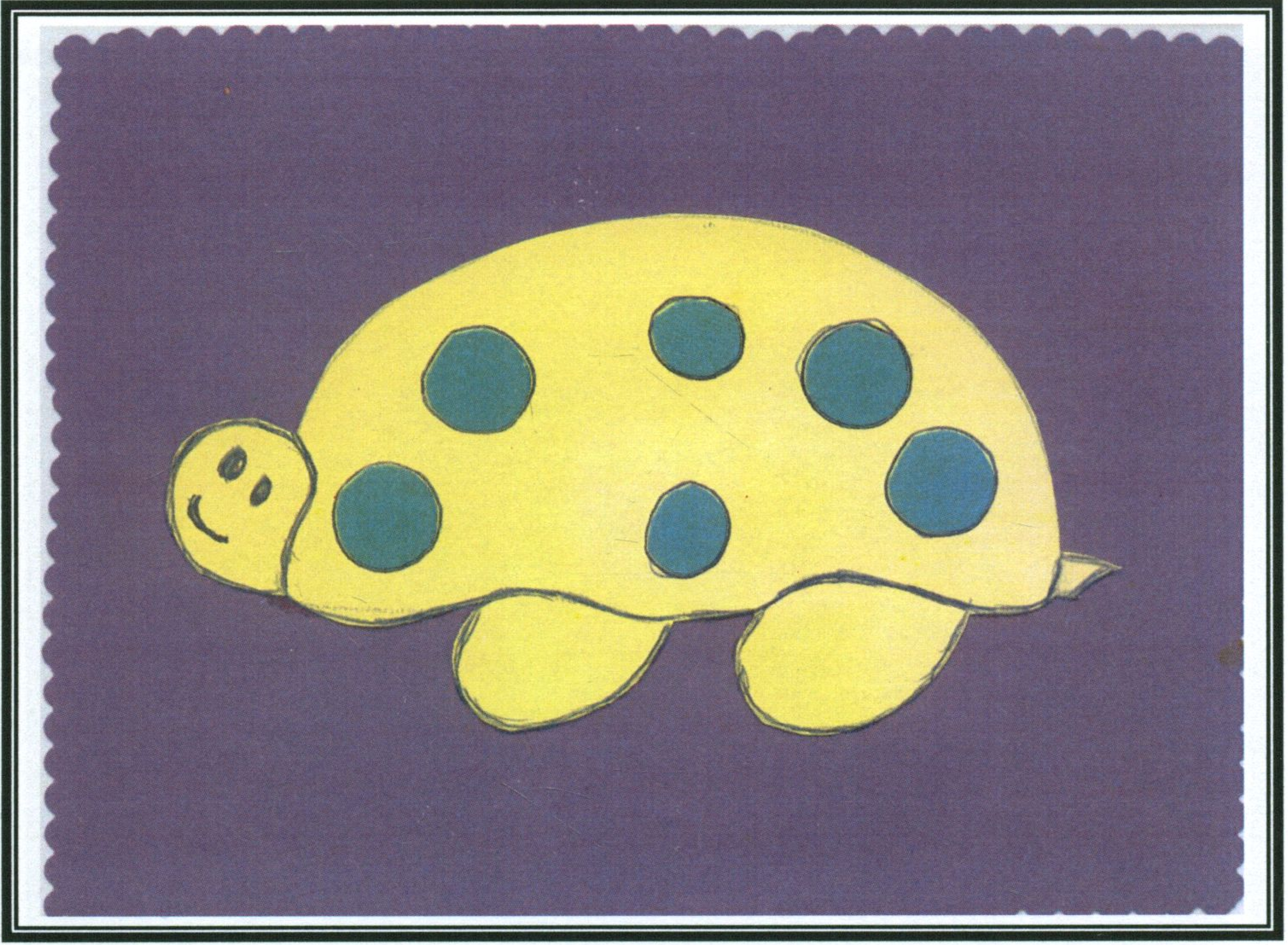
نماذج لتنمية الإدراك البصري للشكل
بأن يستطيع الأطفال استخدام شكل الدائرة في عمل تشكيلات فنية



عمل التلميذة: آية رجب عبد الفتاح

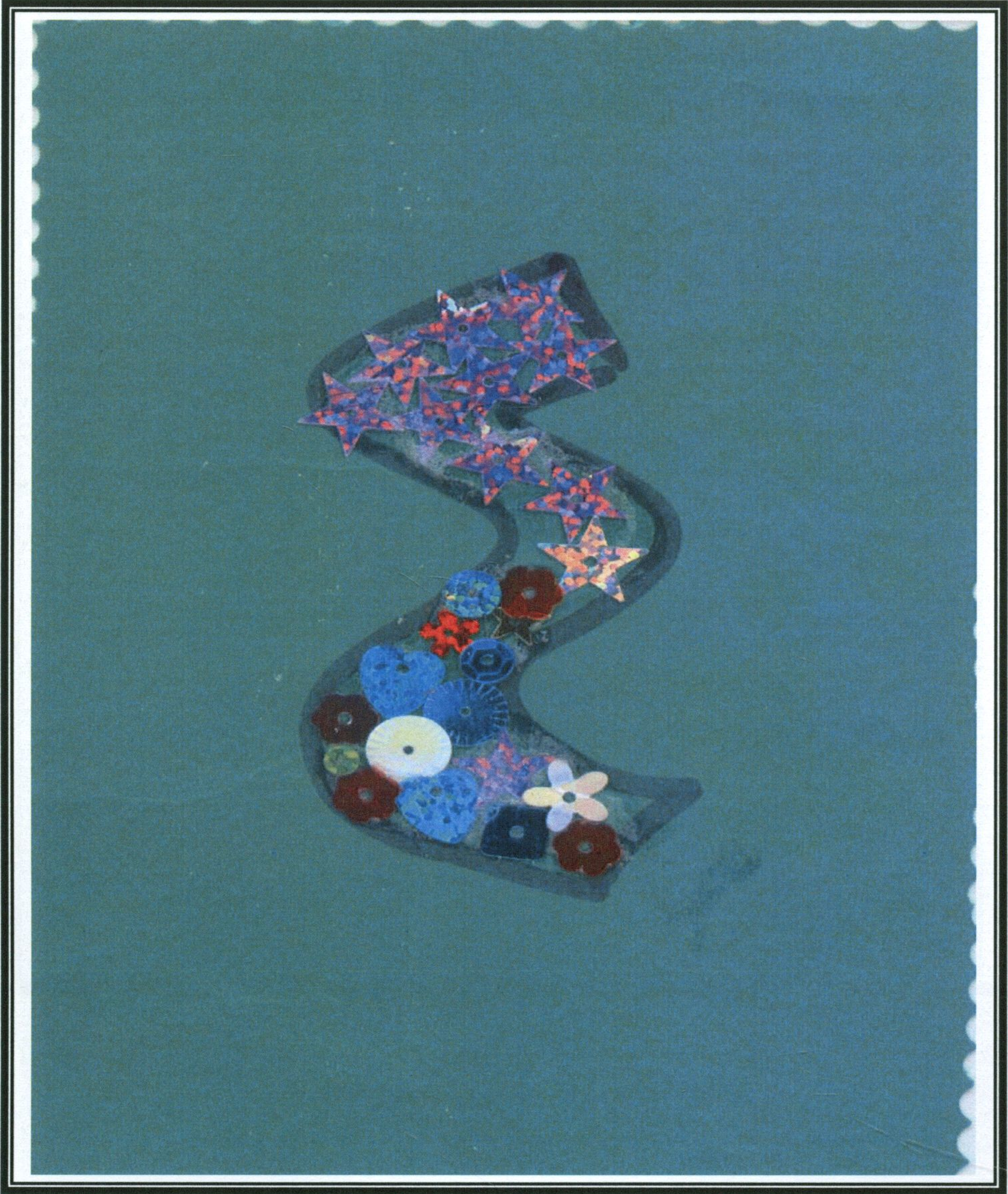


عمل التلميذة: مريم حسب الله

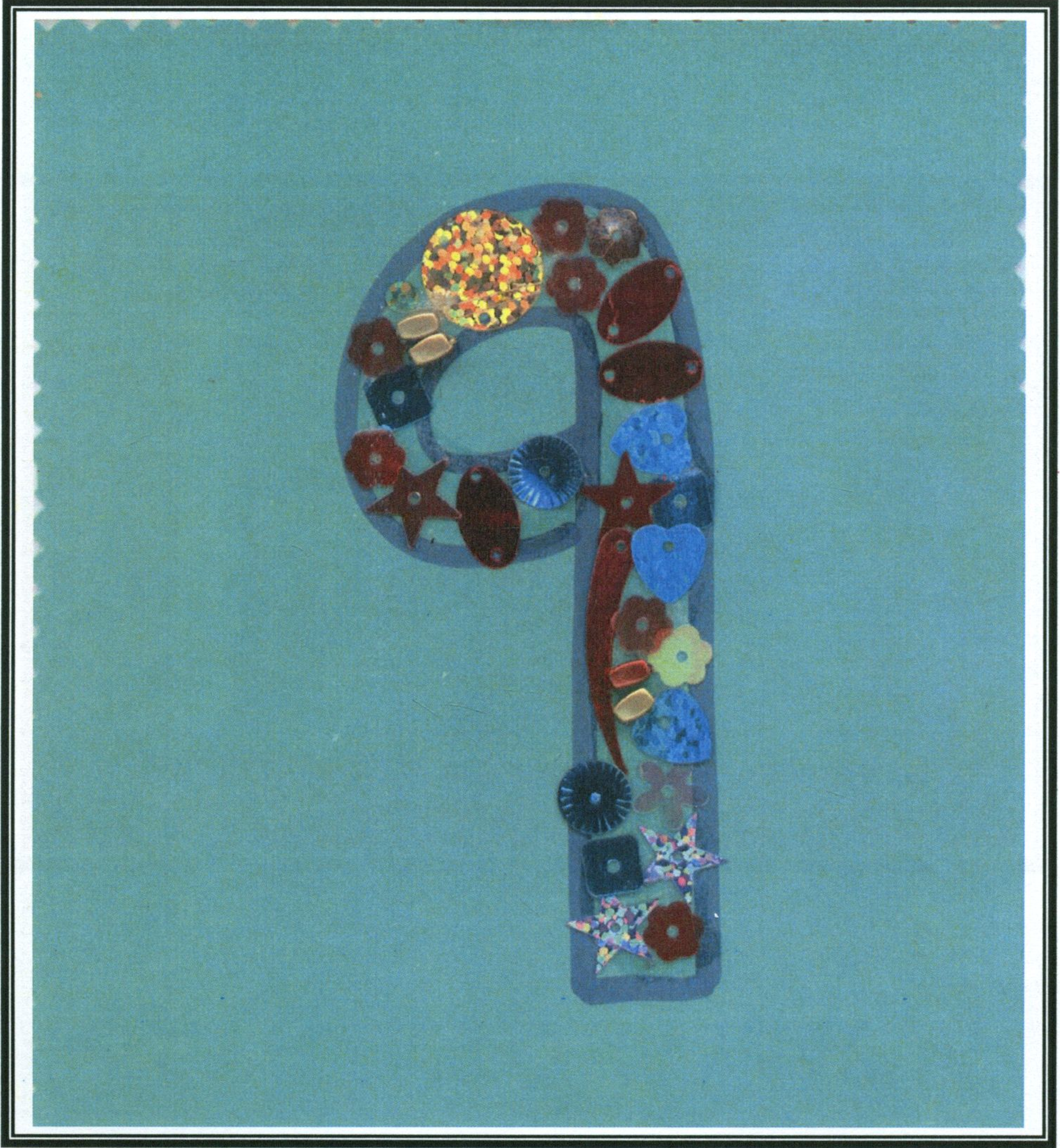


عمل التلميذ: أحمد مجدي أحمد

تنمية الإدراك البصري للشكل
بأن يستطيع الأطفال استخدام ملامس فنية مختلفة

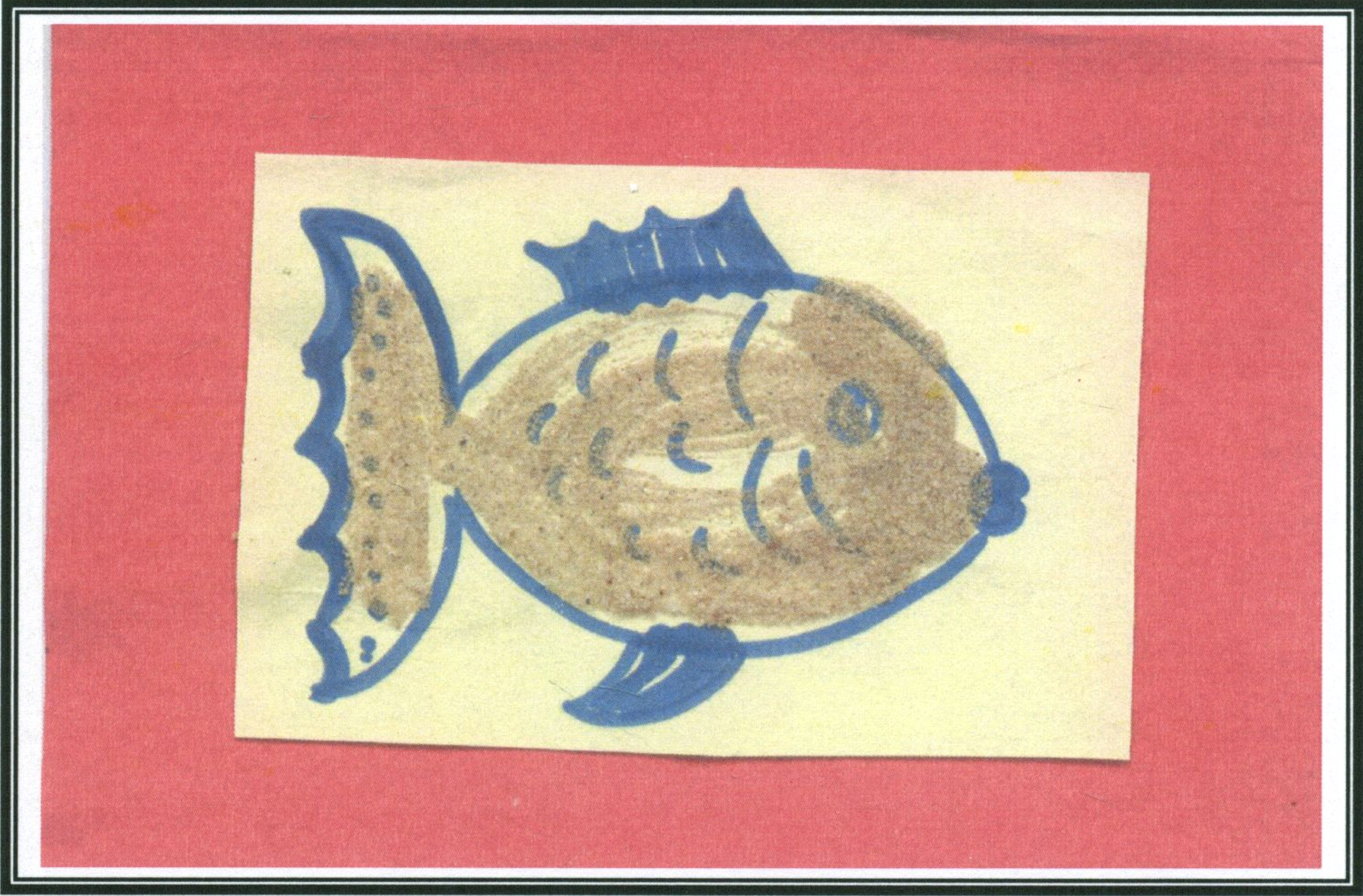


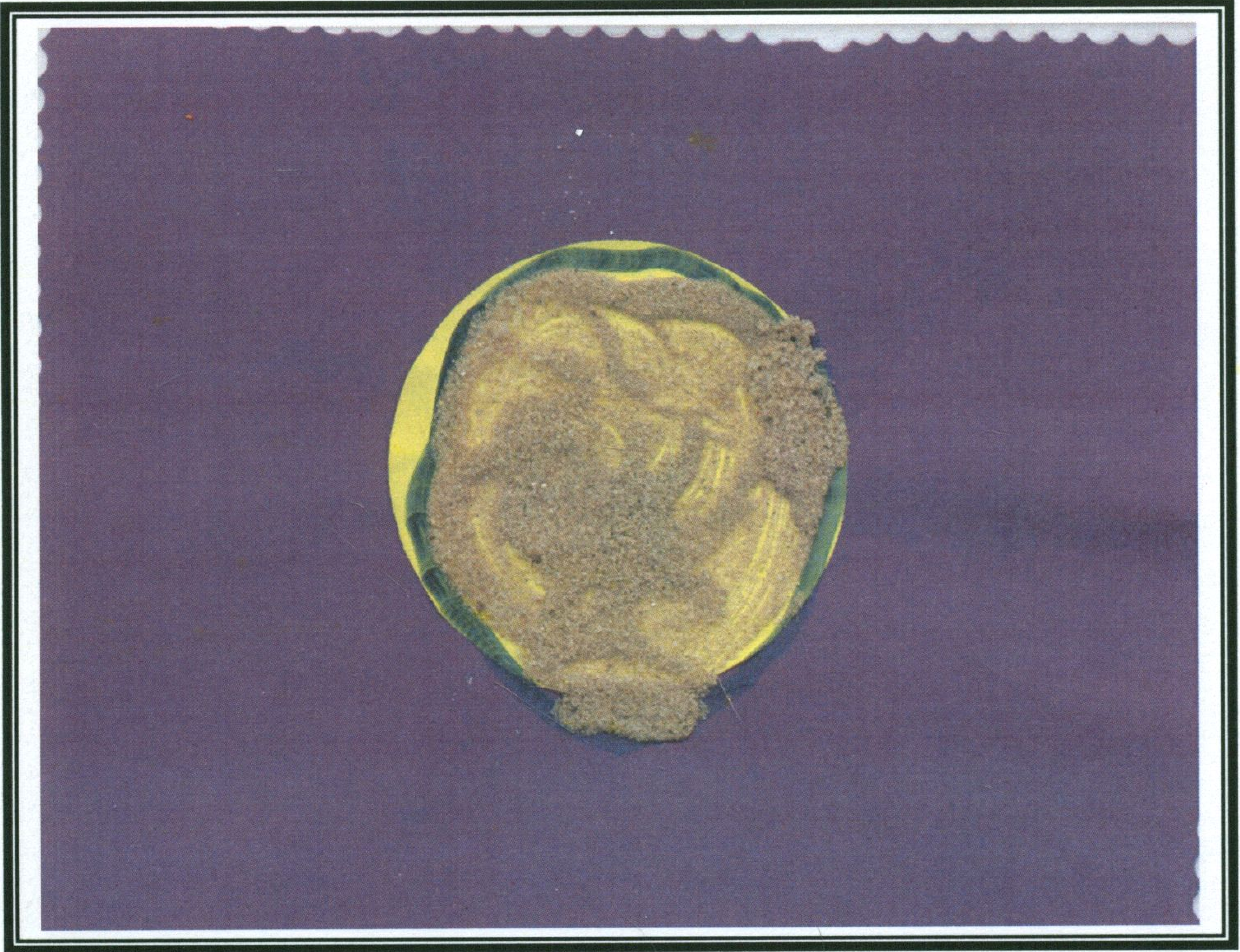
عمل التلميذة: إسراء فتحي أحمد



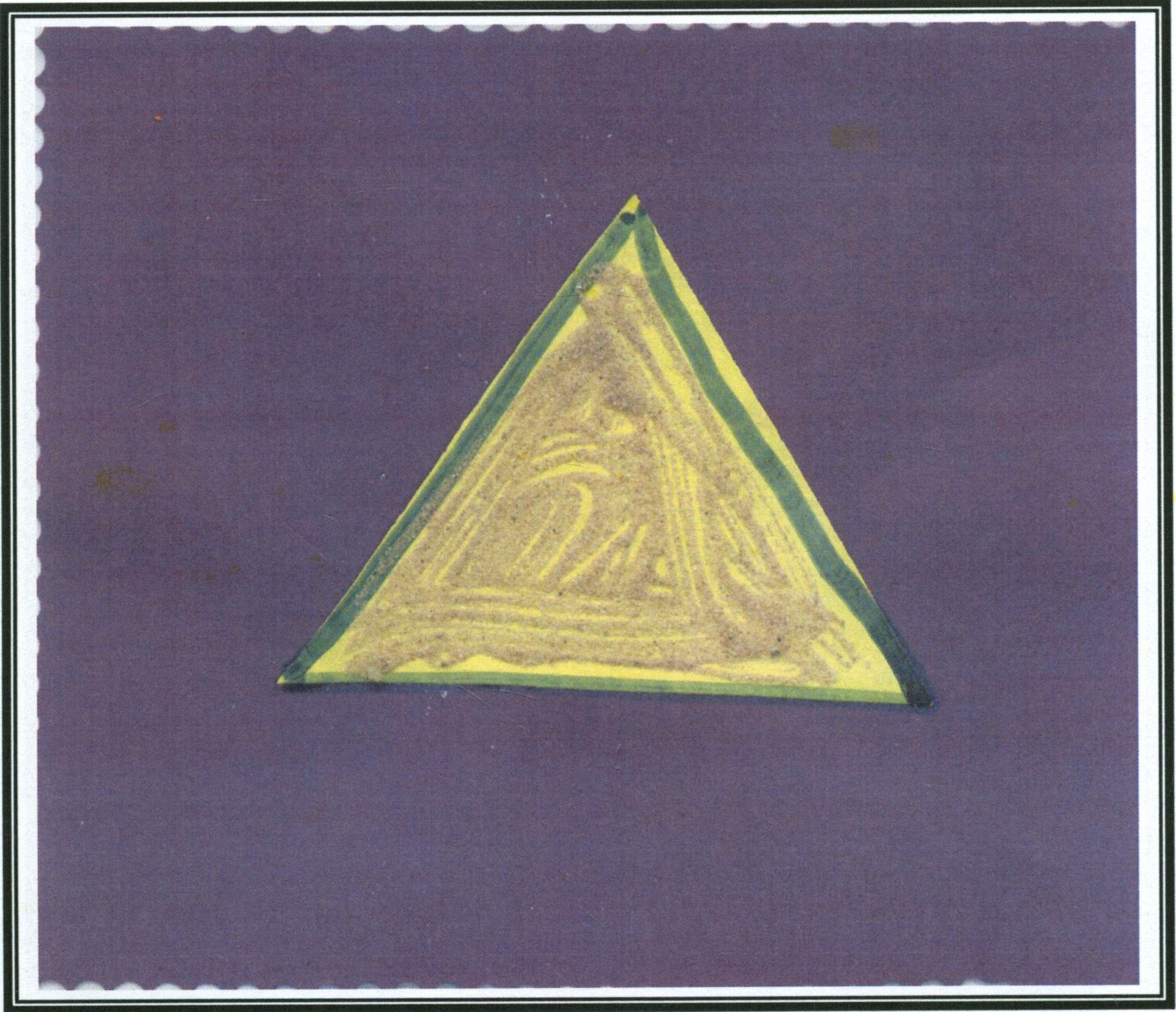
عمل التلميذة: سلمى منصور محمد

نموذج لتنمية الإدراك البصري للشكل بأن يستطيع الأطفال تمييز شكل كل من الدائرة والمثلث والمربع والمستطيل



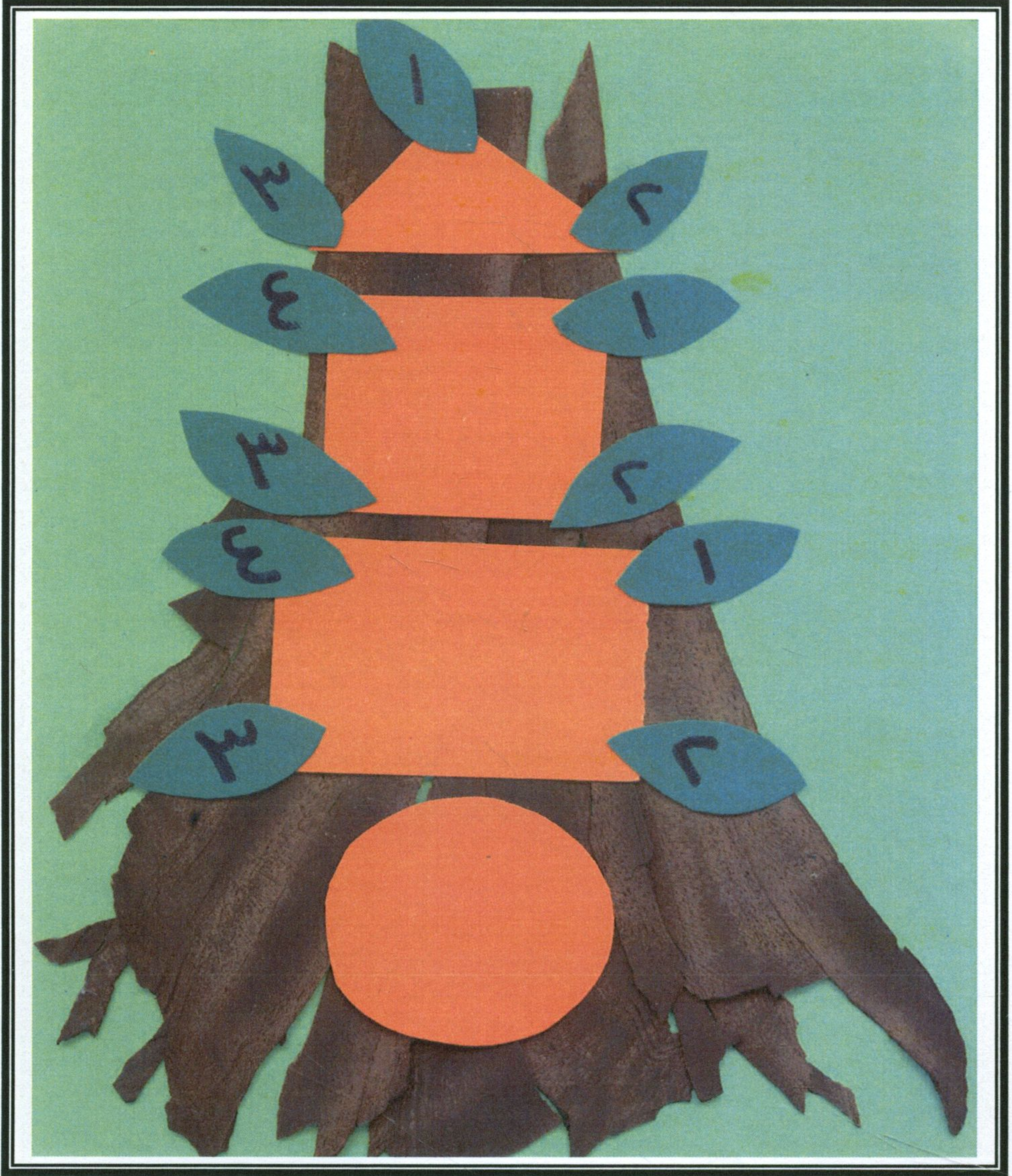


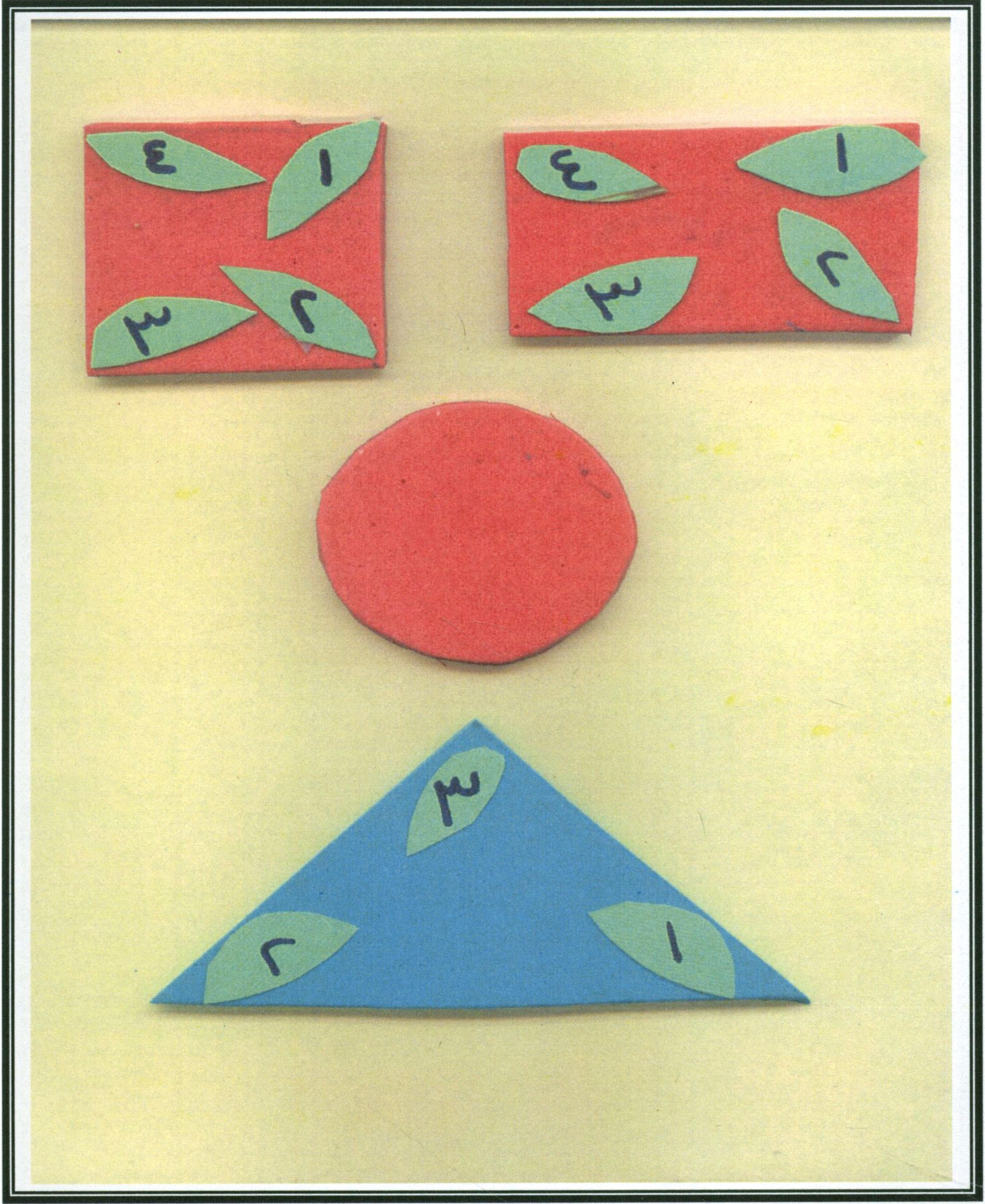
عمل التلميذة: رنا مختار أمين



عمل التلميذ: إيهاب مصطفى السيد

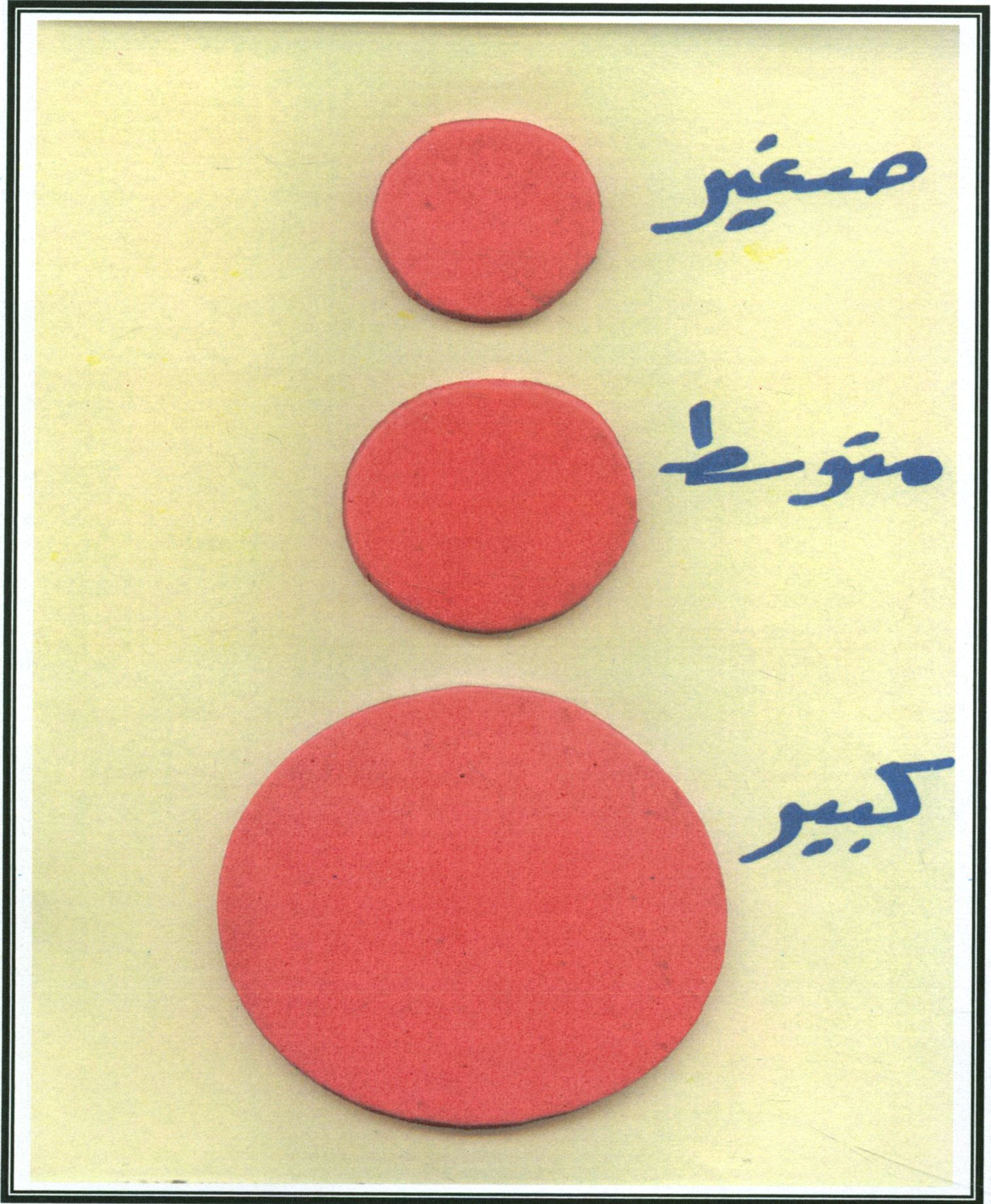
نموذج لنشاط لتنمية الإدراك البصري للشكل بأن يستطيع الأطفال معرفة عدد أضلاع الأشكال الهندسية (المربع - المستطيل - المثلث)



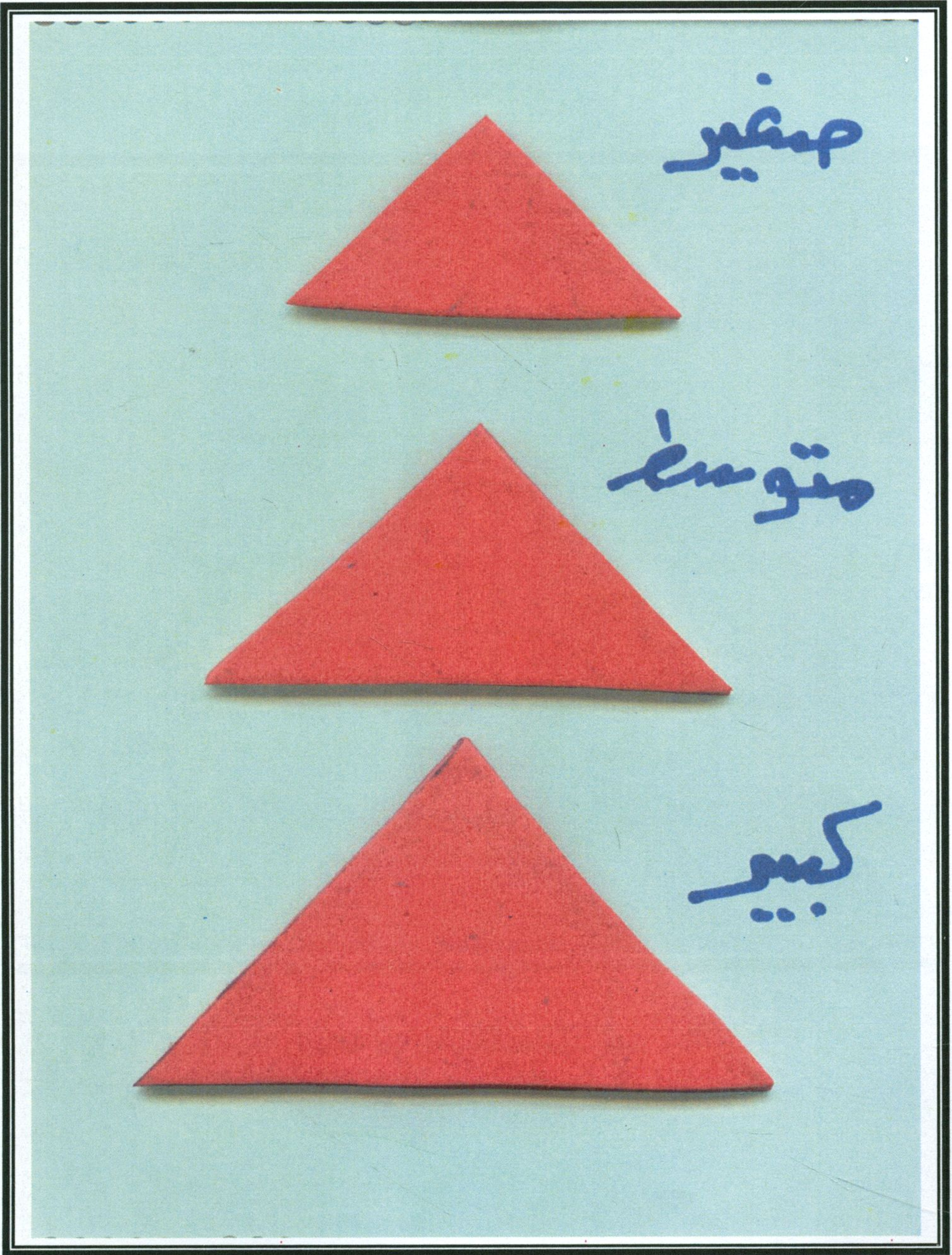


عمل التلميذتان: شروق طارق عبد السلام
وإسراء فتحي أحمـــــد

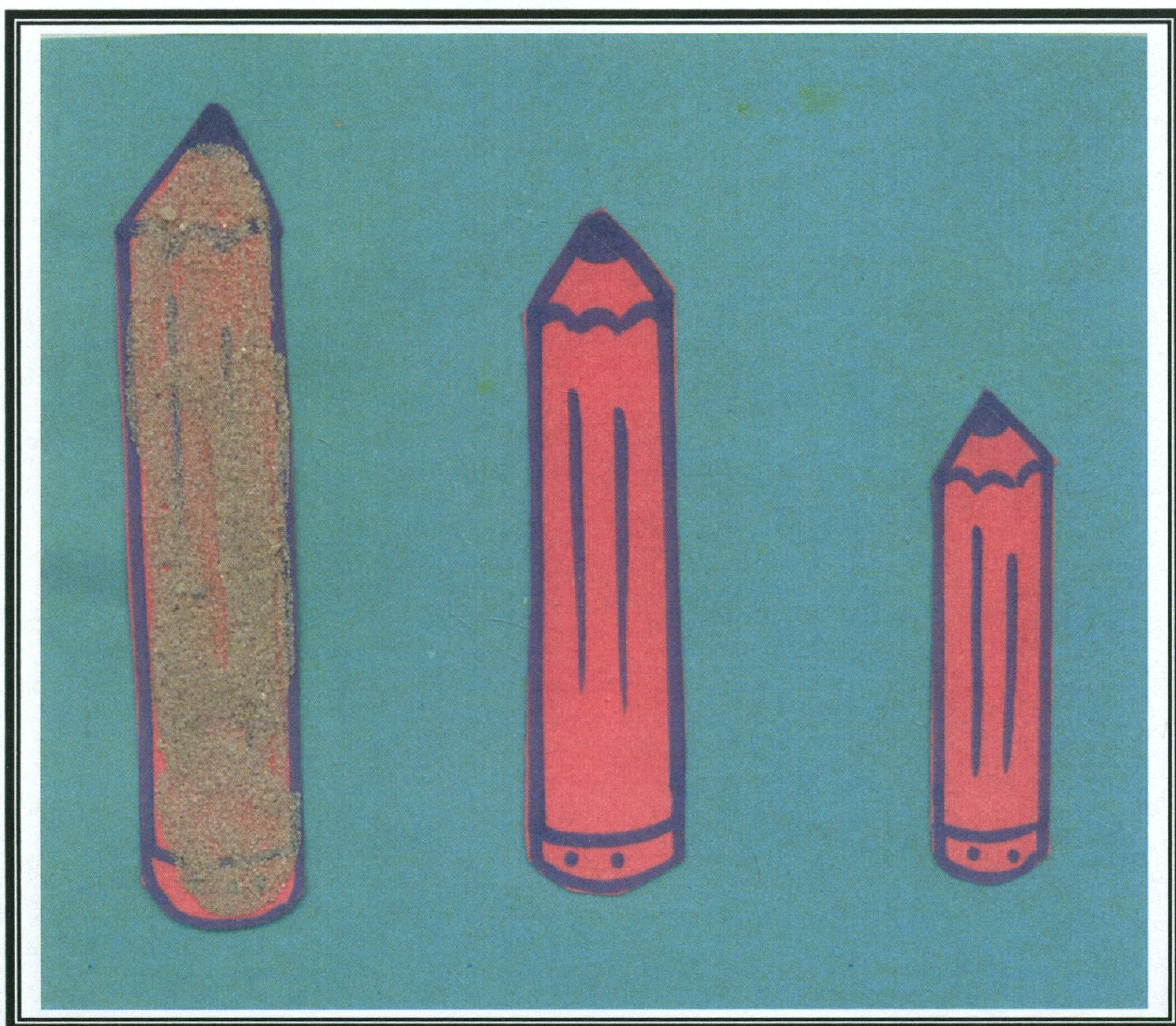
نشاط لتنمية الإدراك البصري للحجم بأن
يتعرف التلاميذ على الأحجام المختلفة (الكبير - المتوسط - الصغير)



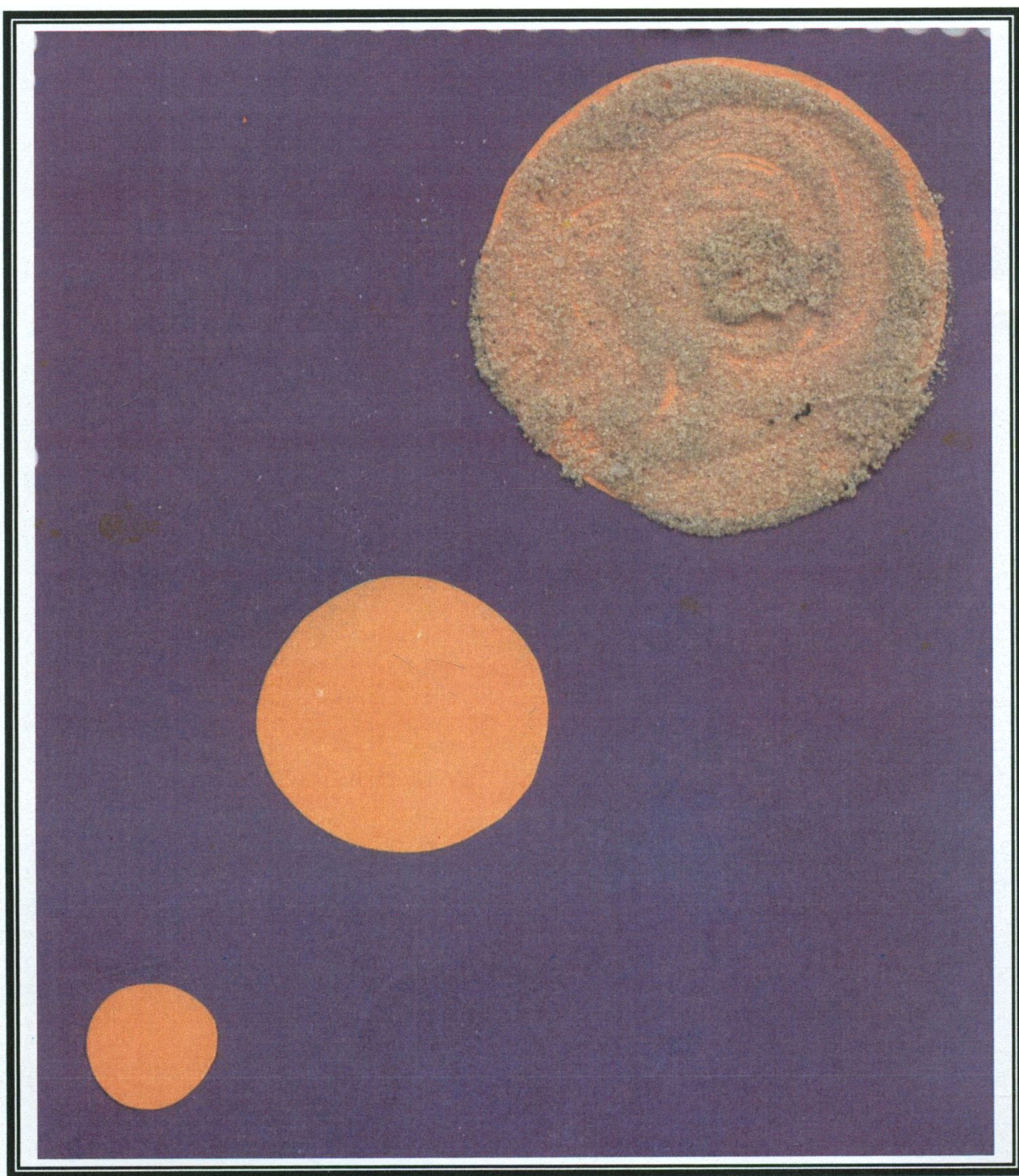
عمل التلميذان: أسامة عبد الجابر
وبلال فوزي سليمان



عمل التلميذان: أحمد حسـن
ومدحت عادل



عمل التلميذة: مارينا مجدي



عمل التلميذ: محمد معتز محمد

ملحق رقم (٧)

أهم الأساليب الإحصائية
المستخدمة في البحث للحصول على النتائج

اختبار توكي للفرق الدال الموثوق به*

$$ق = \frac{\overline{س أ} - \overline{س ب}}{\sqrt{\frac{م م د}{ن}}}$$

حيث ق هي الفرق الملاحظ

س أ أكبر المتوسطات المراد مقارنتها

س ب أصغر المتوسطات

مم د متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات

ن عدد أفراد كل مجموعة (مع مراعاة أن المجموعات متساوية)

وبالرجوع إلى جدول توزيع المدى المعياري يمكن إيجاد القيمة الحرجة للفرق بين المتوسطين وللدخول لهذا الجدول يجب معرفة:

(١) عدد المجموعات (ك) أي عدد المتوسطات ككل.

(٢) درجات حرية متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات (ن - ك).

(٣) مستوى الدلالة وليكن ٠,٠٥ مثلاً. **(صلاح الدين علام، ١٩٩٣، ٣٠٩)**

---

* صلاح الدين محمود علام، الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٣٠٩.

اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للأزواج المتماثلة*

اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للأزواج المتماثلة ذات الإشارة:

يعتبر هذا الاختبار من أفضل الأدوات الإحصائية المستخدمة في العلوم السلوكية عموماً وعلم النفس على وجه الخصوص وبالذات عندما نعتمد على الرتب والترتيب. وهذا يحدث عندما نواجه مجموعة من البيانات مثل تلك التي نحصل عليها في ميدان التجريب في علم النفس الاجتماعي إذ أنه لا نستطيع بسهولة أن نفترض استمرارية هذه البيانات أو الدرجات فتعامل معاملة إحصائية عالية، كما أنه لا يمكن أن نهمل الدلالة التي نلاحظها من الأرقام والفروق بين هذه الأرقام. **(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٠٤)**

* سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٠٤.

اختبار مان ويتني Mann - Whitney U - test*

من أهم الطرق الإحصائية المستخدمة في مقياس الرتب اختبار مان ويتني Mann- Whitney U - test وهو من الأساليب الإحصائية للمقارنة بين متوسطي مجموعتين عندما يعامل كل منهما معاملة مقياس الترتيب.

ويعتمد هذا الاختبار على عدد الأفراد في كل مجموعة من المجموعتين المطلوب مقارنتهما.

يتم حساب قيمة U من القانون الآتي:

$$U = \text{ن}_{١}\,\text{ن}_{٢} + \frac{\text{ن}_{١}\,(\text{ن}_{١} + ١)}{٢} - \text{ر}_{١} \qquad \text{قانون (١)}$$

$$U = \text{ن}_{١}\,\text{ن}_{٢} + \frac{\text{ن}_{٢}\,(\text{ن}_{٢} + ١)}{٢} - \text{ر}_{٢} \qquad \text{قانون (٢)}$$

سوف نحصل على قيمتين U والقيمة الصغرى هي المطلوبة

$\text{ر}_{١}$ = مجموع رتب الدرجات الضابطة

$\text{ر}_{٢}$ = مجموع رتب الدرجات التجريبية

$\text{ن}_{١}$ = عدد أفراد المجموعة الضابطة

$\text{ن}_{٢}$ = عدد أفراد المجموعة التجريبية

(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٠٧)

---

* سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٠٧.

أوميجا٢ ω^2*

هي أداة إحصائية لقياس مدى الترابط بين تباين متغير بتبـاين متغير آخر.

وقياس هذا الترابط يمكن أن يعتبر دليلاً على نسبة التباين في متغير القياس (التابع) التي يمكن أن تعزي إلى متغير المعالجة (المستقل).

- في حالة قياس دلالة الفرق بين متوسطين متغيرين (أي حساب ت)، وكانت دالة إحصائياً فإن:

$$\text{أوميجا٢ } \omega^2 = \frac{\text{ت}^{٢} - ١}{\text{ت}^{٢} + \text{ن}_{١} + \text{ن}_{٢} - ١}$$

- في حالة قياس دلالة الفرق بين متوسطات أكثر من متغيرين (أي حساب ف)، وكانت دالة إحصائياً فإن:

$$\text{أوميجا٢ } \omega^2 = \frac{(\text{ك} - ١)\ (\text{ف} - ١)}{(\text{ك} - ١)\ (\text{ف} - ١) + \text{ك} \times \text{ن}}$$

حيث ك ظروف التجريب ن عدد الأفراد في مجموعة واحدة. (**سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣، ١٤٦**)

---

* سعد عبد الرحمن، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٤٦.

ملحق رقم (٨)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين
الذين قاموا بتحكيم برنامج المهارات اليدوية والفنية

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين الذين قاموا بتحكيم برنامج المهارات اليدوية والفنية

أ.د. سعد عبد الرحمن : أستاذ علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

أ.د. كريمان بدير : أستاذ علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

د. سناء نصر : مدرس علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

د. ثناء النجيحي : مدرس علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

د. ليس التوني : مدرس علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

د. سماح زهران : مدرس علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

د. حسنية الغنيمي : مدرس علم النفس الاجتماعي – قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس

grade of the measurement for (difference, importance and satisfaction) for measuring self-concept.

12- There are no differences of statistical function between the average grades of individuals of the experimental group (normal children) and the average grades of individuals of individuals of the controlled group (normal children) after applying the program on sub-measures. (school experiences, relationship with friends, family experiences) and the total grade for the measure of self-concept for the dimensions of (comparison, importance and satisfaction), for the self-concept measurement.

dimension of comparison, at function level (0.05) and sub-measurement of family experiences for the dimension of importance at functional level (0.01).

9- There are differences of statistical function at (0.02) level between averages of individuals grades of the experimental and controlled groups who have learning disabilities after applying the program on the three sub-measures (school experiences – relationship with friends, family experiences, and the total grades of the measurement of self-concept for the dimensions (comparison, importance, satisfaction). Meanwhile, the differences were at function level (0.05) on the sub-measurement of school experiences for the comparison dimension, and the sub-measure of family experiences for the satisfaction dimension.

10- By comparing the experimental and controlled group, (normal people), the results showed the absence of differences of statistical function between the grades of the experimental group and that of the controlled group (normal) after applying the program on the three sub-groups and the controlled group grades (normal) after applying the program on the three sub-measures (school experiences and the relation between friends an family experiences). The total grade of measurement for the purpose of (comparison, importance and satisfaction) for measuring the self-concept except for sub-measurement of family experiences of the importance dimension, which is a statistical function at level (0.02).

11- The absence of differences of statistical function between the grades of experimental group (hard learners) after applying the program and after the follow-up period on the sub-measurement (school experiences and relation between friends and family experiences) and the total

3- First controlled group (of learning disabilities) their number are 20 students.
4- Second controlled group (normal children) their number are 20 students.

The researcher used a group of tools as follows :

- Photocopied Intelligence Test. (prepared by Ahmed Zaki Saleh)
- Diagnostic questionnaire of learning disabilities in the Arabic language for primary stage students (prepared by / Ahmed Ahmed Awad).
- Measurement of self-concept in children in the stage of moderate and late childhood (Prepared by Talaat Mansour & Halim Beshay).
- Program of artistic and manual skills (prepared by the researcher).

The research results revealed the following :

7- There are differences of statistical function at level (0.01) among the average grades of the individuals of the experimental group (learning disabilities) in the posterior and anterior measures on the three branch measures. (School experiences – Relationship with friends – family experiences) and the total grade of the measurement of self- concept for the dimensions of (comparison, importance and sufficiency) in favour of the anterior measurement.
8- There are no differences of statistical function among the average grades of the individuals of the experimental group (normal children) in the posterior and interior measures on the three sub-measurements for the dimensions of comparison, importance and satisfaction, except for the sub-measure of school experiences for the

Abstract

• Researcher's Name: Nashwa Nabil Youssef Ali.

• Research Title: Efficiency of the program manual dexterity and artistic skills to improve self-concept as for children who have learning disabilities.

• Master degree in Education – Ain Shams University – Faculty of Girls – Child's education Department.

Summary of Research Objectives as follows :

- Diagnosing the difficulties of learning reading and writing for a sample of primary stage students than their similar who are normal students in the same stage.
- Measuring the self-concept for this sample.
- Applying the program of art of manual dexterity and artistic skills on students who have learning disabilities aiming to diminish self-concept in this sample.
- Verifying the validity of using the program of manual dexterity and artistic skills in improving self concept as for students who have learning disabilities.
- The researcher hopes that the actual study and its results will benefit researchers and those interested in this field especially those caring for those who have learning disabilities.

The research was made on a sample of fourth grade children from Saleh El Din School for elementary education. It consists of (80) students (males & females,) divided into four groups as follows:

1- First experimental group (of learning disabilities), their number are 20 students.
2- Second experimental group (normal children) their number are 20 students.

5- Reviewing the educational curricula content so there will be a wider area specified for helping children to express themselves and caring for the skill and emotional aspect.
6- Caring for immediate consolidation for all the activities and behaviour fulfilled by the child. The child's feeling of success in artistic activities shall help him to acquire self-satisfaction, and being satisfied by their skills and improve their self-concept.
7- The researcher recommends making more studies related to learning disabilities and caring for making treatment programs to overcome knowledge problems and behavioural problems that face those students who have learning disabilities.
8- The importance of preparing school managers and their assistance, preparing normal class teachers and equip them by the methods that enable them to know and discover those who have learning disabilities.

Research suggestions:

1- The efficiency of a training program to increase the linguistic skills of children who have learning disabilities.
2- The efficiency of a guiding program to improve the behavioural disorder in children who have learning disabilities.
3- The efficiency of positive consolidation necessary for reducing the tension of learning disabilities as for the children of primary stage.
4- The efficiency of a training program for raising the accommodating behviour in hard learning children.
5- The efficiency of a guiding program for improving parental directions in hard learning children.
6- The efficiency of a guiding program for improving the trends of primary storage teachers for hard learning students.

family experiences of the importance dimension, which is a statistical function at level (0.02).

5- The absence of differences of statistical function between the grades of experimental group (hard learners) after applying the program and after the follow-up period on the sub-measurement (school experiences and relation between friends and family experiences) and the total grade of the measurement for (difference, importance and satisfaction) for measuring self-concept.

6- There are no differences of statistical function between the average grades of individuals of the experimental group (normal children) and the average grades of individuals of individuals of the controlled group (normal children) after applying the program on sub-measures. (school experiences, relationship with friends, family experiences) and the total grade for the measure of self-concept for the dimensions of (comparison, importance and satisfaction), for the self-concept measurement.

Research Recommendations:

1- Using the program prepared by the researcher and making more studies to verify its efficiency in helping students who have learning disabilities.

2- Making guiding programs for those who have learning disabilities after the end of the school day.

3- Receiving the assistance of a group of specialized professors in the fields of psychology and education to prepare guiding programs and seminars for the parents to help them to discover if their children have learning disabilities or not in an early stage to give them suitable psychological and educational care.

4- Necessity of parents and specialists co-operation aiming at helping the child, and encourage him by giving him a chance for discussion and expressing his ideas freely to develop self-confidence.

importance and sufficiency) in favour of the anterior measurement.

2- There are no differences of statistical function among the average grades of the individuals of the experimental group (normal children) in the posterior and interior measures on the three sub-measurements for the dimensions of comparison, importance and satisfaction, except for the sub-measure of school experiences for the dimension of comparison, at function level (0.05) and sub-measurement of family experiences for the dimension of importance at functional level (0.01).

3- There are differences of statistical function at (0.02) level between averages of individuals grades of the experimental and controlled groups who have learning disabilities after applying the program on the three sub-measures (school experiences – relationship with friends, family experiences, and the total grades of the measurement of self-concept for the dimensions (comparison, importance, satisfaction). Meanwhile, the differences were at function level (0.05) on the sub-measurement of school experiences for the comparison dimension, and the sub-measure of family experiences for the satisfaction dimension.

4- By comparing the experimental and controlled group, (normal people), the results showed the absence of differences of statistical function between the grades of the experimental group and that of the controlled group (normal) after applying the program on the three sub-groups and the controlled group grades (normal) after applying the program on the three sub-measures (school experiences and the relation between friends an family experiences). The total grade of measurement for the purpose of (comparison, importance and satisfaction) for measuring the self-concept except for sub-measurement of

Fourth: Research Procedures & Program Application:

- Steps of executing lessons of art education in general.
- Conditions of executing programmes of technical activities of research samples.
- Research procedures.

Fifth: Statistical Methods used in the Research to receive results:

Chapter five of the research included verifying the validity of each of the research hypotheses, explaining each hypothesy and receiving results through a group of statistical methods which are as follows:

1- Averages and Standard Deviation.
2- (T) test in favour of the differences function between the average grades of children.
3- Berson correlation coefficient.
4- Uni-variance analysis then Toki method for the account of function of differences between averages.
5- Willcoxin for similar duality test.
6- Mann-Whitney U-Test.
7- Omega 2 (W^2).
8- In favour of proving measures used in the study, the researcher used spiermann-Brown, Jetman, Alfa Kronbakh account.

The research results revealed the following :

1- There are differences of statistical function at level (0.01) among the average grades of the individuals of the experimental group (learning disabilities) in the posterior and anterior measures on the three branch measures. (School experiences – Relationship with friends – family experiences) and the total grade of the measurement of self- concept for the dimensions of (comparison,

Chapter three, deals with making a survey study on prior Arabic and foreign studies and researches related to the research subject. It also included a comment on these studies and aspects of benefiting from previous studies in the actual research.

1-Arabic and foreign studies dealt with :

First: Researches and studies dealt with learning disabilities.
Second: researches and studies dealt with self-concept.
Third: Researches and studies dealt with ego and art.
Fourth: Researches and studies dealt with ego concept, its relation with learning disabilities.
Fifth: Researches and studies dealing with the relation between art and learning difficulties.
Then a comment and summary was made on the researches and previous studies.

Chapter four of the research included the following :
First:- Research hypothesis.
Second:- Research sample.
Third:- Research tools.

- Photocopied Intelligence Test. (prepared by Ahmed Zaki Saleh)
- Diagnostic questionnaire of learning disabilities in the Arabic language for primary stage students (prepared by / Ahmed Ahmed Awad).
- Measurement of self-concept in children in the stage of moderate and late childhood (Prepared by Talaat Mansour & Halim Beshay).

Program of artistic and manual skills (prepared by the researcher).

Conception Difficulties:

- Difficulties of visual conception.
- Difficulties of audio conception.
- Difficulties of behavioural conception and general repetition

Part Two: Self concept:

- Self-concept and self-visualization.
- Various definitions of self-concept.
- Forms of self-concept.
- Classification of self-concept.
- Important factors of forming self- concept.
- Forming the self-concept and its development in children.
- Self concept levels.
- Self- estimation.
- Self-concept and learning difficulties.
- Relation between technical expression and self-cocnept.

Part Three :

The relation between artistic activities and improving learning disabilities:

- Art core.
- Education through art.
- The concept of art education.
- Objectives of art education.
- Importance of practicing art in the field of caring for handicapped children.
- Artistic Manual Skills.

- **Skill.**
- **Manual skill.**
    - Formulation by paper.
    - Blend by raw materials.
    - Formulation by manual printing.

4- There are no differences of statistical function between the average grades of the experimental group and the average grades of the controlled group (normal children) after applying the program on measuring the self-concept.
5- There are no differences of statistical function between average grades of the experimental group (hard learners) after applying the program and after the follow-up period on measuring self- concept.
6- There are no differences of statistical function between the average grades of the experimental groups (normal children) after applying the program and after the follow-up period on measuring the self-concept.

In order to answer the inquires aroused by the research problem and to verify the validity of research hypothesis, the researcher followed these steps:

- Making a theoretical study to illustrate the theoretical framework of the research where the researcher tried to cover all the aspects of the research subject. The research theoretical framework (Chapter Two) included the following :

Part One : Learning Difficulties:

First: Definition of learning disabilities.
Second: Characteristics of hard learners.
Third: Reasons of hard learning.
Fourth: Classification of hard learning:
A)Increment learning difficulties
B)Academic learning difficulties

Difficulties of learning writing, reading, spelling and writing expression:
First: Reading: Features of reading difficulties.
Second: Writing: Features of writing difficulties.

From this view point, the problem of research emerged in trying to train children on the program of the art of artistic skill and manual dexterity and creating a new atmosphere children who have learning disabilities that helps him to develop his motion skills and activating his mental abilities. In addition to his excitement of achievement through manual and artistic simple works. Each work the child fulfils increases his feeling of self-confidence to let him overcome failure experiences to empower him with his expectations of success and winning.

The research problem is summarized in the following inquiries:

- To which extent does the program of the art of manual dexterity and artistic skills participate in improving self-concept in children who have learning disabilities?
- To which extent does the effect of training lasts on manual dexterity and artistic skills after the follow-up period i.e. after two months of the end of the program.

From the above inquires, we deduced and formulated the research hypotheses :

Research hypothesis :

1- There are differences of statistical function between the average grades of the experimental group (hard learners) before applying the program and after it on measuring self-concept.

2- There are no differences of statistical function between the average grades of the experimental group (normal children) before and after applying the program on measuring the self-concept.

3- There are differences of statistical function between the average grades of the experimental group and the average grades of the controlled group (hard learners) after applying the program on measuring the self-concept.

Research Summary

Introduction :

Reading and writing are two essential factors of life for the human mind 58 if you did not acquire them in childhood it would be very hard for you to comprehend them in old age.

Numerous studies indicate that failure to learn reading and writing is from the most popular problems for hard learning children.

Learning disabilities as for reading and writing are from the most problems that aroused the concern of those responsible for educating children, as any failure in school is usually joined to failure to acquire them.

The main problem for those who have learning disabilities is represented in feeling their disability to reach success and the inability of sound learning the matter which lead them to loose trust in themselves and their self-estimation.

The concept of self concept is considered a great motivation that directs the individual's behaviour. From the great important determinants of learning experiences for children. It was necessary to penetrate the child to explore his talents, identify his skills, stimulating his abilities and functioning his powers trying to illuminate him with his abilities and trying to elevate them to the maximum degrees of growth and benefiting from them.

Modern education assures education through art, as art and art education aim at caring for the individual self-value of each child in spite of the abilities he owns, the matter which help in the growth of self-positive concept.



Faculty of Girls
Child Education Department

The Efficiency of program of Manual Dexterity and Artistic Skills in Improving Self-Concept as for Children Who Have Learning Disabilities

Thesis Submitted to Receive the
Master Degree in Education
Specialization "Child's Education"

Prepared By
Nashwa Nabil Youssef Ali

Supervised by

Prof. Kariman Mohamed Abdel Salam
Prof. of Psychology and a Head of
Child Education Department
Faculty of Girls
Ain Shams University

Dr. Azza Galal El Din Abdel Hamid
Lecturer at Child's Education
Department
Faculty of Girls
Ain Shams University

2007


Bibliotheca Alexandrina
06177510